



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výchovy ke zdraví

Diplomová práce

**Integrace žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami v alternativních školách**

**Integration of pupils with special educational needs
in alternative schools**

Vypracovala: Bc. Hana Pátková
Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2015

Jméno a příjmení autora: Bc. Hana Pátková

Název diplomové práce: Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v alternativních školách

Pracoviště: Katedra výchovy ke zdraví, Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Renata Jandová

Rok obhajoby diplomové práce: 2015

Abstrakt:

Diplomová práce je zaměřená na problematiku integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do alternativních škol, poukazuje na klady a zápory při jejich vzdělávání.

V teoretické části jsou podrobněji vysvětleny pojmy související se specifickou poruchou učení ADHD a mentální retardací. Je zde charakterizována integrace a inkluze dětí s tímto postižením a jejich spolupráce s pedagogickým asistentem. V závěru teoretické části jsou uvedeny principy waldorfské pedagogiky, je zde ucelený přehled o filozofii, výchově a vzdělávání žáků na waldorfských školách.

Praktická část se zaměřuje na specifika vzdělávacího procesu ve waldorfské škole a na začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky. V rámci kvalitativního výzkumu jsou zpracované případové studie integrovaných dětí a provedena analýza jejich odborné dokumentace. Zúčastněným pozorováním a spoluprací s nimi je zdokumentováno jejich dosavadní vzdělávání a posouzena vhodnost zařazení těchto dětí do alternativní školy.

Klíčová slova: specifická porucha učení ADHD, mentální postižení, waldorfská pedagogika, integrace, inkluze, vzdělávání, pedagogický asistent

Name and surname: Bc. Hana Pátková

Title of Diploma Thesis: Integration of pupils with special educational needs in alternative schools

Department: Health Education, Faculty of Education, University of South Bohemia in České Budějovice

Supervisor: Mgr. Renata Jandová

Year of presentation: 2015

Abstract:

This thesis is focused on the integration of pupils with special educational needs into alternative schools, points out the pros and cons for their education.

In the theoretical part are explained in more detail the concepts related to specific learning disorder ADHD and mental retardation. There is characterized by the integration and inclusion of children with this disability and their cooperation with educational assistant. In the end of the given principles of the Waldorf, here is a comprehensive overview of the philosophy, education of pupils at the Waldorf schools.

The practical part focuses on the specifics of the educational process at the Waldorf School and the inclusion of children with special educational needs into teaching. In qualitative research, the case study of integrated children and analyzed their professional documentation. Interested observing and working with them is documented their previous education and assessed the appropriateness of including these children to alternative schools.

Keywords: ADHD specific learning disability , mental disability , Waldorf education, inclusion, education , teaching assistant

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 2. 1. 2015

.....
Bc. Hana Pátková

Poděkování:

Především bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Renatě Jandové za odborné vedení a rady, které mi v průběhu diplomové práce poskytovala. Dále mé poděkování patří za spolupráci a vstřícnost pracovníkům na Svobodné škole v Písku.

Obsah:

Úvod.....	8
1 Vymezení zdravotního postižení	10
1.1 Tělesné postižení	10
1.2 Mentální postižení.....	10
1.2.1 Příčiny vzniku mentálního postižení.....	11
1.2.2 Diagnostika mentálního postižení.....	12
1.2.3 Projevy chování dětí s mentálním postižením	12
1.2.4 Vstup dětí s mentálním postižením do školy	13
1.2.5 Výchovné vedení dětí s mentálním postižením	14
1.3 Psychické postižení	17
1.4 Specifická porucha ADHD	17
1.4.1 Terminologie ADHD	18
1.4.2 Příčiny vzniku ADHD	18
1.4.3 Diagnostika ADHD.....	19
1.4.4 Projevy chování dětí s ADHD	19
1.4.5 Vstup dětí s ADHD do školy	20
1.4.6 Výchovné vedení dětí s ADHD	20
2 Alternativní školy	25
2.1 Waldorfská škola.....	27
2.1.1 Vzdělávací plán waldorfské školy	27
2.1.2 Výukové procesy ve waldorfské pedagogice.....	28
3 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	31
3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	32
3.1.1 Právní úprava školské integrace	33
3.1.2 Integrace žáků do waldorfské školy.....	34
3.1.3 Individuální vzdělávací plán.....	35

4	Inkluze	37
4.1	Inkluzivní třída	37
5	Pedagogický asistent.....	38
6	Praktická část	40
6.1	Cíl praktické práce, metody a techniky šetření	40
6.1.1	Dílčí cíle.....	40
6.1.2	Výzkumné předpoklady.....	40
6.1.3	Metody a techniky výzkumného šetření	40
6.2	Charakteristika sledované školy a výběrového souboru	41
6.3	Kazuistika č. 1	42
6.4	Kazuistika č. 2	45
6.5	Kazuistika č. 3	55
6.6	Tematický plán 1. třída	57
6.6.1	Vlastní pozorování 1. třída.....	58
6.7	Tematický plán 2. třída	67
6.7.1	Vlastní pozorování 2. třída.....	67
6.8	Tematický plán 3. třída	72
6.8.1	Vlastní pozorování 3. třída.....	72
6.9	Specifika waldorfské školy	74
6.9.1	Individuální hodiny.....	77
6.10	Manuál asistentek	80
6.11	Shrnutí	81
	Závěr	82
	Seznam literatury	84
	Seznam online zdrojů.....	87
	Seznam příloh	87

Úvod

Každé dítě přichází do školy se svým příběhem a se svou jedinečností a my učitelé jsme tu od toho, abychom tuto jedinečnost rozvíjeli. V současné pedagogice by měl být v centru zájmu učitele žák a jeho hlavním cílem by měl být rozvoj jeho osobnosti.

Ve své profesi speciálního pedagoga, se setkávám s žáky s různými specifickými poruchami. Víím, že tyto děti musí vynaložit mnohem více úsilí než jejich spolužáci, a přesto bývají v učení většinou méně úspěšní. Je proto důležité jinakost těchto žáků tolerovat a rozvíjet jejich silné stránky. Neměli bychom se snažit dětem vnucovat takzvanou normalitu, kdy se od nich očekává, že se přizpůsobí vystupňovaným společenským nárokům na výkon, protože pokud budeme u těchto žáků tlačit na výkon a přetěžovat je, docílíme jen jejich demotivace a frustrace.

Ve škole na žáka nedokáže nic tak působit jako zájem učitele o něho a vědomí, že není pro něj horší než ostatní. Jen tím si dokáže učitel získat jeho důvěru. Vždyť přece neznamená, že žák, který se nenaučí násobilku nebo nebude psát diktáty na výbornou, nemůže obstát v praktickém životě a prožít spokojený život. Myslím si, že škola má těmto žákům pomoci dosáhnout určité úrovně vzdělání, kterého jsou schopni, ale ještě možná důležitějším posláním učitele je, těmto žákům dopřát, aby i ve škole zažili pocit být úspěšní, aby se naučili vážit si sami sebe a našli svou vlastní hodnotu, kterou bezpochyby mají.

Problematika inkluzivního vzdělávání žáků se v současné době stále více dostává do popředí zájmu nejen odborníků, ale i učitelů a rodičů školáků. Integrovaných dětí na základních školách přibývá a tento nárůst žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenávají přirozeně i alternativní školy. Příčin proč dochází k zvyšujícímu se počtu těchto žáků, může být několik. Jedním z důvodů může být to, že v současnosti je na vzdělání kladen velký důraz, takže se zvyšují i nároky na žáky. Také byly posunuty standardy, jaký způsob chování je sociálně únosný a jaký ne. S nadsázkou tedy můžeme říci, že skoro každá odchylka má svou diagnózu. Další příčinou může být rozvoj techniky, kdy se daří zachraňovat i ty nejmenší novorozence, ale někdy na úkor kvality jejich života. K tomu můžeme přičíst i zvyšující se věk rodiček.

Hlavním cílem mojí diplomové práce je provést analýzu způsobů a metod vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v alternativní waldorfské škole a na jejím základě sumarizovat vlastní náměty a doporučení ke zvýšení efektivity vzdělávání těchto žáků. Denně se zabývám otázkou jak pracovat s těmito žáky, jak je

motivovat a jaké zvolit metody a terapie, abych jim ulehčila jejich složitější cestu ke vzdělání.

Pro svůj výzkumný projekt jsem si vybrala waldorfskou školu v Písku, kde pracuji jako speciální pedagog a asistent pedagoga. Cílem diplomové práce je zpracovat tematický plán epoch pro 1., 2. a 3. třídu waldorfské školy a vlastním pozorováním zmapovat výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v těchto epochách. Ukázat možnosti, které těmto žákům nabízí alternativní školství a přiblížit práci pedagogického asistenta na těchto školách. Specifikovat postupy a didaktické materiály, které používám při individuálních hodinách.

K dosažení cílů v praktické části diplomové práce jsem zvolila kvalitativní metodu, v rámci které budu používat pedagogické pozorování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich kazuistické studie a studium jejich dokumentace, analýzu didaktických pomůcek a v neposlední řadě studium odborné literatury.

1 Vymezení zdravotního postižení

1.1 Tělesné postižení

V úvahách o tělesném postižení, si nejprve všimněme, co tělo znamená pro člověka. Tělo reflektuje sebe sama i okolní svět, jako bytost vnímá, cítí, myslí i koná. Tělo zakořeňuje každého v prostoru a spojuje ho s ostatními lidmi, zabezpečuje každému poznávání světa. Tělo může transformovat myšlenky v činy a vykonává škálu pohybů. (Novosad, 2011, s. 24)

Pojem tělesného postižení bývá obvykle redukován na postižení pohybového ústrojí, což znamená omezení nebo znemožnění pohybu. Obecně bývá vnímána jako tělesně postižená osoba ta, jejíž pohybový handicap je zjevný a tudíž se nedá přehlédnout. *„Do této kategorie patří různé poruchy, defekty a handicapy vzniklé v důsledku onemocnění, úrazů nebo ztráty hybnosti a mobility.“* Tyto poruchy a defekty mohou být vrozené nebo získané. (Fischer, Škoda, 2008 s. 20)

Lokomoční postižení vymezuje Novosad jako dysfunkci motorické koordinace v souvislosti s poškozením, vývojovou vadou nebo poruchou nosného a hybného aparátu, dále s amputací či deformací části motorického systému. (Novosad, 2011, s. 87)

Vítková uvádí, že tělesné postižení je *„takové postižení, jehož průvodním znakem je prvotní nebo druhotné omezení hybnosti, tudíž sem lze zařadit nejen jedince s přímým postižením pohybového aparátu nebo centrální a periferní nervové soustavy, ale i jedince, jejichž pohyb je omezený v důsledku jejich nemoci nebo zdravotního oslabení nepřímo.“* (Vítková, 2006, s. 13)

1.2 Mentální postižení

Mentální postižení je v současnosti vymezováno množstvím definic, jejichž společné zaměření se dotýká snížení intelektových schopností jedince a jeho zhoršené schopnosti adaptace na sociální prostředí.

Termín mentální retardace je odvozen z latinského mens - mysl, rozum, a z latinského retardatio – zdržet, zaostávat, to znamená volně přeloženo jako zpoždění rozumového vývoje. (Pipeková, 2006, s. 55)

Pojmem mentální postižení se označuje stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který narušuje dovednosti dítěte. Vyznačuje se sníženou úrovní intelektových

funkcí, vedoucí ke snížené schopnosti přizpůsobit se denním požadavkům běžného sociálního prostředí (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 1992, s. 198).

Poslední úprava Americké asociace pro intelektová a vývojová postižení (AAIDD, 2010) vymezuje mentální retardaci (intelektovou disabilitu) takto: „*Intelektová (rozumová) disabilita (termín nahrazující mentální retardaci) je charakterizována podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptačního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku.*“ (Valenta, Petráš, 2012, s. 28)

Mentální postižení definovali Fišer a Škoda jako vrozený defekt, kdy se dítě takto postižené již od samého počátku svého života nevyvíjí standardním způsobem. Tato porucha je trvalá, je sice možné určité zlepšení v souvislosti edukačních a terapeutických vlivů na dítě, ale toto zlepšení je však také závislé na závažnosti a příčině defektu. (Fischer, Škoda, 2008, s. 91 - 92)

1.2.1 Příčiny vzniku mentálního postižení

Vznik mentálního postižení, může mít několik příčin, může jít o dědičně podmíněné, které vzniká na základě genetické poruchy. Dále může u dítěte vzniknout působením teratogenních vlivů v prenatálním věku - jedná se o vlivy fyzikální a chemické, kam řadíme užívání psychoaktivních látek a léků. K poškození u dítěte může dojít i při porodu, nejčastěji je to nedostatkem kyslíku – asfyxií nebo při mechanickém stlačení hlavičky novorozence, následkem čehož je krvácení do mozku. (Fischer, Škoda, 2008, s. 91 - 92)

K příčinám vzniku mentálního postižení Valenta a Petráš dodávají, že v prenatálním období jsou z kvantitativního pohledu převažujícím faktorem pro vznik mentálního postižení specifické genetické příčiny - zde největší skupinu příčin tvoří syndromy způsobené změnou počtu chromozomů. Dalším vlivem jsou enviromentální faktory a onemocnění matky v době těhotenství, kde platí zákonitost, že čím dříve k patologii dojde, tím fatálnější to má následky pro zdraví dítěte. (Valenta, Petráš, 2012, s. 33-36)

Mentální retardaci v postnatálním období může způsobit mnoho vlivů. Patří sem mechanické vlivy jako traumata, zánět mozku způsobený mikroorganismy, mozkové léze při nádorovém onemocnění, krvácení do mozku a zvláště v pozdějším období schizofrenie nebo epileptické demence. (Valenta, Petráš, 2012, s. 36)

1.2.2 Diagnostika mentálního postižení

Kritériem pro hodnocení poruchy rozumových schopností je kvantita jejich úbytku, jež se určuje srovnáváním úrovně schopností jedince s populační normou za pomoci psychologické diagnostiky inteligence. (Fischer, Škoda, 2008, s. 93)

Diagnostiku mentální retardace určují odborníci, kteří u žáka posuzují jeho vrozené a zděděné vlastnosti. To znamená, že zkoumají úroveň jeho paměti, řeči a koncentrace. Švarcová upřesňuje, že při stanovení diagnózy se u žáka ověřuje jeho zraková a sluchová percepce, prostorová orientace, motorika, kinestetické vnímání, hmat a grafomotorika, dále se pozoruje, jak žák vnímá sám sebe. (Švarcová, 2006, s. 38)

Rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace podle mezinárodní klasifikace:

- F 70 Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)
- F 71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)
- F 72 Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34)
- F 73 Hluboká mentální retardace (IQ 0 – 19)
- F 78 Jiná mentální retardace
- F 79 Nespecifikovaná mentální retardace

(Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 1992, s. 197)

1.2.3 Projevy chování dětí s mentálním postižením

Děti s mentálním postižením nejsou schopni porozumět obecně platným hodnotám a normám, protože nechápou jejich podstatu. Děti s lehčím stupněm defektu sice obvykle vědí, jak by se měly zachovat, ale nelze od nich očekávat vždy standardní reakce. To je důsledek jejich odlišného zpracovávání informací a jejich jiný způsob reagování na ně. Respektují sice některá pravidla logiky, ale nejsou schopni uvažovat abstraktně. Tyto děti se řídí především emocionálními impulsy. Jejich zvýšená pohotovost k afektivním reakcím, se může projevat i agresivním projevem na situaci, které nerozumí a nejsou jí schopni zvládnout. (Fischer, Škoda, 2008, s. 97)

Nejdůležitějším rysem osobnosti je vůle, která se projevuje cílevědomým a uvědomělým jednáním, ale právě děti s mentálním postižením trpí nedostatečnou vůlí, nedokážou překonávat překážky a nemají vůli si odříci něco, co je pro ně žádoucí. Tyto projevy u dítěte jsou známkou nezralosti jeho osobnosti, postižené dítě se řídí

nejjednoduššími a nejbližšími motivy, ty vzdálenější a složitější tyto děti nejsou schopné pochopit. (Švarcová, 2006, s. 54 – 55)

U postiženého dítěte téměř neexistují jemné odstíny prožívání, buď toto dítě pociťuje spokojenost, nebo nespokojenost. Dochází u nich také k rychlým přechodům nálad a nadměrnému prožívání i nepodstatných věcí. Porucha se může u dítěte projevat i v jeho citovém životě, kdy toto dítě nemá zájem o žádnou činnost a sklouzává až k apatii. City mají postižené děti na nižší vývojové úrovni, přesto jsou velice emociální empatičtí vůči ostatním. (Švarcová, 2006, s. 51 – 53)

1.2.4 Vstup dětí s mentálním postižením do školy

Děti s mentálním postižením jsou nejpočetnější skupinou, na níž je zaměřena speciálně pedagogická péče, všeobecně se udává, že je jich okolo 3–4 % v populaci s tím, že se v porovnání s minulostí se eviduje nárůst této poruchy. To se dává do souvislosti s kvalitnější lékařskou péčí, kdy lékařská technika udrží při životě i takové novorozence, kteří by v minulosti zemřeli krátce po porodu. Dalším možným důvodem může být i *„narůstající dynamika vývoje civilizace, která klade stále náročnější požadavky na místo jedince ve společnosti – člověk, který by před několika desítkami let patřil do širší normy, dnes díky této dynamice „spadne“ pod její hranici“*. Důkazem může být, že normy inteligenčních testů jsou staré třicet let a pro dnešní populaci nepoužitelné. (Valenta, Petráš, 2012, s. 36)

Ve školním prostředí by měl učitel respektovat jiný způsob uvažování dětí s mentálním postižením. Ve výuce musí postupovat pomalu a prezentovat učivo názorným způsobem. Rovněž je důležité dbát na dobré zafixování základních znalostí a neočekávat od dítěte pružnější přístup k práci. (Vágnerová, 2005, s. 361)

Podle Černé je pro děti s mentálním postižením vhodné školní vzdělávání, které je významné pro rozvoj jejich schopností a zkvalitnění jejich života. Podporuje jejich nezávislost, samostatnost, komunikaci a vybavuje je důležitými znalostmi a sociálními dovednostmi a tím přispívá k rozvoji jejich osobnosti. (Černá, 2008, s. 167)

Vzdělávání mentálně postižených dětí je celoživotní proces. Odborníci se shodují, že pro tyto děti je tou nejúčinnější terapií činnosti, zaměřené na neustálé opakování a prohlubování jejich znalostí a dovedností. (Fischer, Škoda, 2008, s. 99)

Při vstupu dítěte s mentálním postižením do školy je důležitá míra využitelnosti jeho zachované inteligence, jeho schopností adaptability a plnění sociálních požadavků.

Celkovou adaptační úroveň, může významně ovlivnit: „*emoční stabilita, odolnost k zátěži a chování ve stresových situacích, míra unavitelnosti, zralost pozornosti, osobní tempo, motivace.*“ (Vágnerová, 2005, s. 360)

1.2.5 Výchovné vedení dětí s mentálním postižením

Pro postižené dítě je důležitá rodičovská láska. Proto výchova v rodině, která tvoří pro dítě přirozené a bezpečné klima, je tím nejlepším pro jeho vývoj. Rodiče by se měli snažit vychovávat své dítě s vědomím odpovědnosti k dítěti, dodržovat zásadu důslednosti při vyžadování požadavků na něj kladené. Požadavky na dítě by měly odpovídat jeho mentální úrovni a unavitelnosti. Výchova by měla být jednotná, jak mezi členy rodiny, tak i ze strany školy. (Fischer, Škoda, 2008, s. 99)

Výkon dítěte s postižením, jak uvádí Bartoňová, ovlivňuje jeho sebehodnocení, proto je nutné se u těchto dětí zaměřit na pozitivní posilování jejich sebevědomí, tím je dítě motivováno k činnosti, protože jen tak lze překonat u těchto dětí jejich vrozenou malou potřebu aktivity. (Bartoňová, 2005, s. 148)

Specifičnosti v myšlení

U dětí s mentálním postižením je myšlení zjednodušené a vázané na konkrétní skutečnost a vyznačuje se stereotypností a rigiditou. Ulpívavé myšlení a preference známého je obranou těchto dětí před nesrozumitelnými a neznámými podněty. V běžném prostředí je pro ně náročnější orientovat se a proto hůře rozlišují významné od nevýznamného a hůře chápou i jejich vzájemné vztahy. Tyto děti nemají schopnost nadhledu, nedokážou se odpoutat od vlastního pohledu, od vlastních potřeb a pocitů. (Fischer, Škoda, 2008, s. 95 - 96)

Děti s mentálním postižením, jak uvádí Vágnerová „*se dovedou mechanicky naučit různá pravidla, ale nejsou schopné je účelně aplikovat, protože nechápou rozdíly mezi podobnými situacemi.*(Např. aplikace mluvnického pravidla na různé věty.) *Jejich postoj k úkolům bývá pasivní, obvykle očekávají jejich řešení od někoho jiného nebo alespoň pomoc a vedení, jinak na ně rezignují.*“ (Vágnerová, 2005, s. 361)

Nedůsledné myšlení u dětí s mentálním postižením se vyznačuje slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, úsudky jsou nepřesné a pojmy se tvoří těžkopádně. Další problémem je komunikace, protože své myšlenky vyjadřujeme řečí, jež bývá u osob s mentálním postižením často deformována. (Valenta, Petráš, 2012, s. 38)

Specifičnosti v paměti a schopnosti učení

Schopnost učení u dětí s postižením je v různé míře omezena, je to vlivem nedostatečné koncentrace pozornosti a paměti a jako důsledek nedostatečného porozumění. Učení u nich bývá mechanické, každá informace a dovednost se fixuje ve své rigidní podobě a také bývá stejným způsobem užívána. K učení je důležitá motivace, proto u těchto dětí je vhodné využít různé odměny. (Fischer, Škoda, 2008, s. 96)

Děti s mentálním postižením si vše nové osvojují pomalu až po mnohačetném opakování. Vědomosti neumí většinou uplatnit v praxi, protože naučené rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně. Proto je u těchto dětí věnována taková pozornost na opakování, při kterém je potřeba dodržovat požadavek rozmanitosti a relaxace. K dalším zvláštnostem paměti dětí s mentálním postižením přísluší také nekvalitní třídění pamětních stop. Postižené děti mají spíše mechanickou paměť, jež není schopna větší selekce. S tím souvisí i to, že postižené děti nedokážou z vnímaného vyčlenit to podstatné. (Valenta, Petráš, 2012, s. 39)

K procesu učení uvádí Vágnerová, že *„bývá časově náročnější a vyžaduje více trpělivosti. Snížená efektivita učení bývá příčinou zbytečné rezignace na jejich další rozvoj.“* Poskytované informace se musí postiženému dítěti opakovat, aby v nich měl nějaký jednoduchý řád. (Vágnerová, 2005, s. 362)

Specifičnosti v řeči

Vývoj dětí u dětí s mentálním postižením se opoždí a jejich slovník je ochuzen o abstraktní pojmy. Častá je u těchto dětí dyslalie a v jejich řeči přetrvávají agramatismy. Tyto děti mají v mnoha případech zafixované řečové stereotypy. *„V běžné řeči málokdy selhávají, pokud se však dostanou do situace nějakým způsobem stresující, nedovedou tyto řečové stereotypy použít (Klenková 1996).“* (Pipeková, 2006, s. 65)

Řeč u dětí s mentálním postižením dosahuje nižší vývojové úrovně jak v oblasti porozumění, tak i vlastního vyjádření. Často nechápou vůbec složitější slovní obraty jako je žert, ironie nebo metafora. Mentálně postižené děti preferují velmi krátké věty složené z konkrétních pojmů, jejich řečový projev je jednoduchý a skládá se pouze ze základních slovních obrátů. (Vágnerová, 2005, s. 361)

Nedostatky v řeči z formálního i obsahového hlediska bývají ovlivněny podle stupně postižení. Děti mají nepřesnou výslovnost a nižší schopnost porozumět verbálnímu sdělení, protože jejich slovní zásoba je omezenější a dochází častokrát k vynechávání částí věty. (Fischer, Škoda, 2008, s. 96)

Specifičnosti v oblasti emocionality a motivace

Po stránce emoční mají děti s mentálním postižením menší schopnost se ovládat. Jejich citová otevřenost souvisí s malou řídicí funkcí rozumu, kterým lze prožitky tlumit, či dokonce přehodnocovat. Postižené dítě automaticky přenáší kladné emoce na situace, které umí zvládat a protože se tyto děti nenaučí mnoho situací zvládnout, mohou se u nich objevit neurotické nebo psychopatické symptomy jakožto poruchy citového vývoje. (Valenta, Petráš, 2012, s. 40)

Emociální oblast u mentálně postižených dětí je závislá na temperamentu, to se projevuje podle Pipekové tím, že některé děti se jeví jako upovídané a sebevědomé, jiné působí zakřiknutě až plačtivě. Jsou citově labilní se zvýšenou sugestibilitou. „*Výchovné působení a rodinné prostředí mají velký význam pro socializaci. Emoční a sociální zralost spolu s rysy osobnosti významně ovlivňují jejich schopnost uplatnění ve společnosti.*“ (Pipeková, 2006, s. 65 - 66)

Emoční prožívání je u dětí s mentálním postižením základním mechanismem jejich autoregulace. Potřeba citové jistoty u těchto dětí bývá velmi silná, ve škole by měl být zdrojem jejich emoční jistoty učitel. Postižené dítě je ochotné se učit se za jeho podpory, což činí spíše z potřeby potvrzení tohoto citového vztahu. (Vágnerová, 2005, s. 362 - 363)

Specifičnosti v chování

Jisté nápadnosti v chování u dětí s mentálním postižením, bývají často pouze důsledkem jejich neporozumění dané situace, kterou nedokážou správně vyhodnotit a vhodně na ni zareagovat. Řídí se převážně aktuálními emočními impulzy, jejich zkratkovité jednání může také signalizovat učiteli, že jsou nadměrně zatěžovány. Některé nepříjemné až agresivní projevy je potřeba „*chápat jako obranu v situaci, které nerozumí, a nejsou schopné ji zvládnout.*“ (Vágnerová, 2005, s. 363)

Dítě s mentálním postižením se liší od svého vrstevníka také specifickou aspirací. K tomu předkládají Valenta s Petrášem vysvětlení: „*Stabilita a reálnost aspirace je projevem duševního zdraví a pro aspirační úroveň jedinců s mentálním postižením je příznačný výkyv na jednu stranu, tj. směrem k podhodnocování se (nižší aspirace) či nadhodnocování se (vyšší – nereálné aspirace).*“ (Valenta, Petráš, 2012, s. 40)

1.3 Psychické postižení

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize (MKN-10 2000) mezi pervazivní vývojové poruchy patří:

- *F84.0 Dětský autismus,*
- *F84.1 Atypický autismus,*
- *F84.2 Rettův syndrom,*
- *F84.3 Jiná desintegrační porucha v dětství,*
- *F84.4 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby,*
- *F84.5 Aspergerův syndrom,*
- *F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy,*
- *F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná*

(Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 1992, s. 42)

K nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje patří poruchy autistického spektra. Do 60. let minulého století byly děti s autismem považovány za nevzdělavatelné.

Poruchy autistického spektra zahrnují problémy sociálních dovedností různého stupně a dochází k problémům v oblasti emocí a komunikace. Tyto děti mívají sklon ke stereotypům a rituálům. Mohou se u nich projevovat izolované vlohy výjimečného stupně, také mohou mít velmi úzké neměnné zájmy nebo „obsese“. Značná část autistů má IQ nižší než 70 a nikdy si neosvojí sociálně přiměřenou řeč. Toto postižení má trvalý charakter a symptomy se vyskytují od raného dětství. Tyto děti si nehrají a nekomunikují, vypadá to jako by byly ve svém světě. Pokud jsou v napětí nebo stresu, začnou být hyperaktivní až agresivní. (Munden, Arcelus, 2008, s. 40)

1.4 Specifická porucha ADHD

Specifická porucha ADHD se vyznačuje poruchou pozornosti a nápadnou hyperaktivitou a impulzivností v chování. Děti s touto poruchou mívají výkyvy emočního ladění a nižší toleranci k zátěži. Tyto symptomy představují pro dítě významnou zátěž, obzvláště při výuce, z čehož může vzejít neúspěšnost těchto dětí v edukačním procesu a následovně nepříznivé ovlivnění jejich sebepojetí a sebehodnocení.

1.4.1 Terminologie ADHD

Zkratka ADHD vychází z terminologie Americké psychiatrické asociace a používá se pro označení syndromu deficitu pozornosti, který je spojený s hyperaktivitou. Jedná se o chronické příznaky, které jsou zřetelné již od raných vývojových stádií dítěte a neodpovídají jeho mentálnímu věku. Vyskytují se výrazně v situacích, které jsou náročné na udržení pozornosti, tlumení impulzů a kontroly pohybů u dítěte. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 10)

Lékaři v naší republice používají Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10), kde se „*hyperkinetické poruchy dělí na dva hlavní typy: 1. poruchu aktivity a pozornosti a 2. hyperkinetickou poruchu chování.*“ (Drtílková, 2007, s. 13)

Vývojová porucha ADHD je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti u dítěte, jeho hyperaktivitou a impulzivitou. Porucha se dále vyznačuje neschopností dodržovat pravidla chování a provádět určité pracovní úkony. (Zelinková, 2003. s. 196)

1.4.2 Příčiny vzniku ADHD

Teprve v průběhu posledních patnácti let byly získány rozhodující poznatky o příčinách hyperkinetické poruchy. Na vzniku onemocnění jak je zřejmé se podílí více faktorů, mezi nimiž převažují genetické příčiny. (Drtílková, 2007, s. 47)

Příčiny vzniku poruch pozornosti považuje Vágnerová za vývojovou poruchu, jejíž příčina není vždy jednoznačně vymezena, „*může jít o kombinaci znevýhodňujících faktorů. Symptomy, které jsou charakteristické pro hyperaktivitu či poruchu pozornosti, mohou mít různé příčiny, představují heterogenní diagnostické okruhy, které se mohou lišit etiologií a také vyžadují různý způsob léčby či rozdílný výchovný a výukový přístup.*“ (Vágnerová, 2005, s. 100)

Další příčina může mít biologický základ, protože ADHD je neurologická porucha, která postihuje oblast mozku, která „*řídí zpracování impulzů a podílí se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti koncentrace*“. Tato porucha může být spojena s nedostatečným množstvím dopaminu, který přenáší nervové signály. Mezi další příčiny vzniku ADHD patří komplikace v těhotenství nebo poranění při porodu. V mnoha případech u dětí matek alkoholiček je zjištěno neurologické poškození a objevují se u nich nejruznější projevy poruchy chování. (Riefová, 1999, s. 20)

Mezi další nejčastější příčinu vzniku hyperaktivity se řadí „*drobné difúzní poškození mozku vznikající v období vývoje a zrání centrální nervové soustavy.*“

K tomuto poškození může dojít z nedostatku kyslíku, nebo pokud dojde ke krvácení do mozku. Přesto mohou být příčiny vzniku hyperaktivity někdy nejasné a nepodaří se je ani odhalit. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 12 - 13)

1.4.3 Diagnostika ADHD

Příznaky ADHD lze diagnostikovat, pokud se projevují nejméně po dobu šesti měsíců a pokud je přítomna alespoň jedna z poruch: hyperaktivita s impulzivitou nebo porucha pozornosti. Podle toho je diagnostikovaná ADHD s převahou poruchy pozornosti, nebo ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity, třetím kombinovaným typem je ADHD s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Diagnózu ADHD lze dítěti udělit, pokud byl u něho prokázán některý ze 14 příznaků, které jsou uvedeny v diagnostických kritériích DSM – IV. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 14)

Podle amerických kritérií DSM – IV se některé z příznaků objevují na více místech, buď ve škole, nebo v domácím prostředí. U dětí pak dochází ke zhoršení v oblasti vzdělávání i v integraci do společnosti. Tyto příznaky nelze vysvětlit jinou psychickou poruchou. (Drtílková, 2007, s. 15)

V klasifikační soustavě publikované Světovou zdravotnickou organizací MKN-10 je diagnostikovaná pod F 90 – jako hyperkinetická porucha, která je charakterizovaná raným počátkem kombinací špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností, nadměrnou aktivitou a neschopností se trvale soustředit na zadaný úkol, tyto popsané rysy se objevují ve všech situacích a jsou trvalé. (Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize, 1992, s. 229)

1.4.4 Projevy chování dětí s ADHD

U dítěte se projevuje vysoká míra aktivity, je v neustálém pohybu, je impulzivní a nedokáže se ovládat. Pro dítě s ADHD je typické, že často něco vyhrkne a skáče do řeči ostatním nebo nadměrně mluví. Nedokáže si věci předem promyslet a zapojuje se do fyzicky nebezpečných činností, proto se často zraní. Potíže má dítě i s přechodem k jiné činnosti. Charakteristické pro tyto děti je agresivní chování, mají nepřiměřeně silné reakce i na drobné podněty a vyznačují se sociální nezralostí. (Riefová, 1999, s. 18)

Dále se k těmto projevům přidávají potíže se spaním a jídlom, „z okolí je na ně vytvářen tlak, aby jedlo či spalo, a v důsledku toho se jeho obtíže spíše umocňují.“

Krátký a nekvalitní spánek negativně ovlivňuje u dětí jejich školní výkonnost. Nevyspaním se tyto děti ještě hůře než obvykle soustředí, jsou podrážděné, unavené a nezdědka mají sklon k afektivním výbuchům. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 26 -27)

1.4.5 Vstup dětí s ADHD do školy

Vstupem dítěte do školy jsou kladeny mnohem vyšší nároky na jeho pozornost. Pokud je pro dítě učivo nudné a výuka je dlouhotrvající a monotónní, má problémy se soustředěním se a s podřizováním se pravidlům práce v kolektivu. Jeho nerovnoměrný vývoj, zvýšená efektivita a emocionalita se projevují při s dokončování úkolů a nezdědka i s podřizováním se autoritě dospělého. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 24 - 25)

Učitel může být takovému děti nápomocen v tom, že dokáže rozpoznat, že nejde pouze o předvádění se dítěte, ale o skutečný a léčitelný problém. Upozorní odborníky a rodiče na problémy dítěte včas, aby se s ním mohlo začít efektivně pracovat. Bude dítě motivovat a zajistí postupy, které dítěti pomohou ke koncentraci a učení. (Munden, Arcelus, 2002, s. 98 - 99)

K postupnému odbourávání těchto problémů i u velmi silných a kombinovaných typů poruch je důležitá spolupráce rodiny se školou a jejich jednotný postup při řešení výchovy těchto dětí. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 57)

1.4.6 Výchovné vedení dětí s ADHD

Diagnóza ADHD by se před dítětem neměla tajit, naopak by dítě mělo být přiměřeně ke svému věku seznámeno s jejími příznaky. „*Správně podaná informace by měla omezit rozvoj pocitů méněcennosti, které u dětí často vzniknou při srovnávání vlastních nedostatků s úspěšnějšími vrstevníky.*“ Mělo by se, ale zabránit tomu, aby dítě svou diagnózu používalo jako omluvu pro všechny své přestupky. (Drtilková, 2007, s. 65)

Pro děti s ADHD je důležité vytvořit klidné a citově proteplené rodinné prostředí. Požadavky, které máme na dítě, musí být pro ně zvládnutelné. Je důležité těmto dětem stanovit řád, vytyčit hranice ve výchově a určit „mantinely“ v chování dítěte. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 55)

Je důležité, aby dítě mělo jasně a stručně vymezeno, jaké chování se od něj očekává a jaké ne. „*Dítě by se mělo naučit, že své osobní zájmy a potřeby musí sladit a někdy i podřít potřebám a nárokům ostatních.*“ Dodržování pravidel, rituály a zvyky mu

usnadňují orientaci v průběhu dne. Vedle pravidelného režimu dne je nutné sjednocení výchovy a být ve výchově důslední. Pokud dítěti zadáme úkol a nekontrolujeme ho, naučí se rychle spoléhat na to, že úkol nemusí vykonat. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 56 - 57)

Dítě chválíme, je nutné, aby bylo úspěšné a alespoň občas dostávalo pochvalu. Vhodné je zadávat úkoly, které jsou určeny pro mladší děti, kdy čas potřebný k dokončení práce je kratší a tím odměna za správné splnění okamžitá. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 135)

Porucha pozornosti

Typickým projevem u dětí je roztěkanost, nesoustředěnost a nepozornost. Nejsou odolné vůči vlivu rušivých podnětů, i nepodstatný podnět je snadno vyruší z činnosti. Nedokážou odlišit, co je důležité a co není, jejich pozornost není výběrová, proto dávají pozor na všechno co se kolem nich děje. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 27)

Dětem s ADHD porucha pozornosti zpomaluje výuku a má za následek dělání častých chyb z nepozornosti, protože přehlédnou detaily v zadání. Následkem toho jsou jejich špatné školní výsledky, přestože dítě může látku dobře ovládat. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 20)

Pro poruchy pozornosti se dítěti ztěžuje jeho adaptace na sociální prostředí, tak i jeho schopnost učení. Dítě tak prožívá „*dlouhodobě stresové situace, které se perspektivně negativně odrážejí v jeho prožívání, formují jeho psychiku.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 30)

Možnosti ovlivňování poruchy pozornosti v domácím prostředí

Při přípravě na vyučování by měl být přítomen rodič, aby určoval postup práce a naučil dítě určitému systému a řádu při vypracovávání úkolů. Při vypracovávání úkolů se snaží předcházet chybám, pokud dítě udělalo chybu, postup rodič znovu vysvětlí a dítě pak napíše vše správně. Pracovat s dítětem by se mělo každý den v přibližně stejnou dobu, aby vědělo, co je čeká. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 66 - 67)

Rodiče by neměli zapomínat, že zábava je mocná motivace, pokud má dítě stanovené hranice a pevné postoje je jednou z cest, jak získat výsledky. Vždyť i únavné úkoly se dají pojmout zábavně. Rodiče by měli mít na paměti, že příkazy musí dávat jeden po druhém, jinak dítě s poruchou pozornosti zahltní. (Caster, 2014, s. 18 - 19)

Možnosti ovlivňování poruchy pozornosti ve školním prostředí

Ve škole je důležité dítě posadit na vhodné místo, které by bylo co nejméně rušivé. Na lavici má mít dítě jen nezbytně nutné pomůcky a nic navíc, co by odpoutávalo pozornost. Při práci s dětmi s ADHD platí zásada střídání činností, a to jak odpočinku a pohybu, tak také přípravou různých typů úkolů, jimiž předcházíme únavě, a přitom poutáme pozornost. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 67)

Děti chtějí být jedinečné, a pokud jim učitel bude pomáhat, aby vyčnívaly z davu, budou jeho organizační úsilí jen vítat. Děti potřebují vědět, že jsou pro učitele individuality a že i jejich zájmy a nápady jsou důležité. *„Děti s poruchou pozornosti jsou velmi tvůrčí, a pokud je dokážeme brát jako osobnosti a přijímat jejich zájmy a myšlenky, můžeme si ušetřit spoustu času a námahy.“* (Caster, 2014, s. 21)

Hyperaktivita

Děti s ADHD jsou většinou v celkovém napětí, jak fyzickém, tak i psychickém. V jejich řečovém projevu se projevuje překotnost, někdy ani nestačí slovy vyjádřit své myšlenky. Skáčou ostatním do řeči, protože chtějí okamžitě uplatnit nápad, který dostaly. Tyto děti jsou stále aktivní, i když jsou unavené, stále od něčeho k něčemu těkají a přitom jsou v podstatě nespokojené a v nepohodě, přesto aktivitu přerušit nedokážou. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 31 - 32)

Nejnápadnějším projevem ADHD je u dětí nepřiměřená aktivita vzhledem k okolnostem, v nichž se nachází. Ve škole bývají neposedné a často si s něčím hrají, vyrušují nebo pobíhají po třídě. Tento zevní neklid se může postupem věku změnit na pocit vnitřního nepokoje a nepohody v situacích, kdy by měly setrvávat někde na místě. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 25 - 26)

Možnosti ovlivňování hyperaktivity v domácím prostředí

Dítě, které trpí motorickým neklidem, nelze neustále nutit ke klidu, protože má zvýšenou potřebu pohybu a nevydrží se delší dobu soustředit na jednu věc. Jak upozorňuje Altmanová, hyperaktivní dítě je plné energie, potřebuje změnu a odreagování, protože i *„při únavě se paradoxně neklid spíše prohlubuje. Je proto potřeba poskytnout dítěti dostatek příležitosti k pohybovému uvolnění, a to doma i ve škole. Pohybem si dítě odpočine, uklidní se a uvolní. Pomáhá i relaxace a dechová cvičení.“* (Altmanová, 2010, s. 9)

Vhodný je volný pohyb, bez přílišného organizování, ale soutěživé hry se příliš nedoporučují, protože v nich může dítě selhávat a tím si prohloubit své pocity nedostatečnosti. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 69)

Možnosti ovlivňování hyperaktivity ve škole

Na ovlivnění hyperaktivity dítěte ve škole dobře působí střídání činností. U výuky uplatňujeme zapojování více smyslů najednou - multisenzorický přístup, který je pro děti přitažlivější a vede u nich k lepšímu zapamatování si informací. Vždy děti vedeme k dokončení započaté činnosti, tím je učíme pro život, aby v budoucnu dokázaly dokončit pracovní úkoly a neutíkaly od nich. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 70)

Doporučení pro učitele od Altmanové zní: hodně trpělivosti a zároveň důslednosti. Právě důsledné vyžadování plnění úkolů a pokynů pomáhá dítěti naučit se jednat přiměřeně. Dítě přebírá a přijímá pravidla chování a podle nich se postupně učí chovat se samostatně a nepotřebuje dohled. (Altmanová, 2010, s. 8)

Impulzivita

Dítě s ADHD jedná bez rozmyslu, podle svého prvotního nápadu, nedomýšlí důsledky a následky svého jednání, chybí u něho fáze rozmyšlení. Chybí mu sebeovládání a sebekontrola, jeho chování bývá spontánní, zbrklé, živelné a hlučné. Tyto děti požadují okamžité splnění svých přání a požadavků, nedokážou trpělivě čekat, až na ně dojde řada. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 33 - 34)

Jak upozorňuje Goetz s Uhlíkovou, může se impulzivita projevat i při písemné práci, kdy „*děti začínají často pracovat dřív, si pořádně přečtou zadání*“ a tím dochází k mylným výsledkům. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 29)

Možnosti ovlivňování impulzivity v domácím prostředí

Nesmírně důležité pro minimalizaci problémů dítěte v této oblasti je pozvolný nácvik ovládání jeho reakcí. Jde o dlouhodobou činnost, kdy využíváme různé techniky, aby si dítě uvědomilo svůj projev a vnímalo ho z jiného úhlu pohledu. Vhodné techniky jsou dramatizace, modelace dané situace nebo metody směřující ke zklidnění dítěte. Důležitý je tělesný kontakt s dítětem, kdy dotykem přivádíme jeho pozornost zpět. Pokud se dítě chová impulzivně, jeho reakci ignorujeme a v klidu ho přivedeme k původní činnosti. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 74-75)

Děti s ADHD mívají nízký práh frustrace, což má za následek, že nedokážou odkládat své uspokojení. To se dá vybudovat pouze tím, že rodiče budou po kousíčkách prodlužovat čas, po který bude muset dítě čekat. Měli by ho upozornit, jak dlouho dokázalo čekat a odměnit ho za to. Postupně tento čas čekání prodlužují a tím zvyšují práh frustrace u dítěte. (Carter, 2014, s. 17)

Možnosti ovlivňování impulzivity ve škole

Při vyučování pro názornou zpětnou vazbu dítěti je možné využít bodovací systém, kdy zpočátku se zaznamenávají jen úspěchy, kdy se dítěti podařilo ovládnout se, čímž posilujeme jeho správné chování. Učitel by neměl u dítěte brát v potaz hned jeho první reakci, která nemusí být vhodná a správná. Dítě by mělo dostat další šanci, aby mohlo uspět. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 75)

U dětí s ADHD platí dvojnásob, že jejich pozitivní vztah s učitelem a jeho chápavý postoj může zlepšit z dlouhodobého hlediska jejich akademické a sociální vzdělání. Právě osoba učitele velmi silně ovlivňuje sebehodnocení dítěte, které si ponese i v budoucnu. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 139 - 140)

Poruchy percepčně motorických funkcí

Poruchy jemné i hrubé motoriky se u dětí s ADHD často projevují nekoordinovanými pohyby. Jejich pohyby jsou často křečovité a někdy vážně spojeny jednotlivých pohybů v celek, takže proces automatizace pohybů trvá delší dobu, než jí dítě zvládne. U těchto dětí může být porušena také motorika mluvidel, což se projevuje artikulační neobratností nebo specifickou asimilací řeči. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 35 - 36)

Mnohé děti mohou mít problémy i v oblasti psaní, kdy mají velmi neúhledný rukopis, kdy výsledkem jejich horlivého snažení jsou krátká a neúhledná cvičení. (Munden, Arcelus, 2008, s. 25)

Možnosti ovlivňování percepčně motorických funkcí v domácím prostředí

Na procvičení jemné motoriky se dají použít různé stavebnice, skládačky na lepení, navlékání korálků, vyšívání, šití, vytrhávání, vystřihování, kreslení a různá grafomotorická cvičení. (Antal, 2013, s. 165)

Možnosti ovlivňování percepčně motorických funkcí ve škole

Učitel dítěti při výtvarné činnosti vybírá témata, kde není kladen velký důraz na přesnost provedení, ale kde naopak dítě může uplatnit svou fantazii. Při psaní nenechává dítě zbytečně přepisovat, neboť postupem času výkon klesá, takže ke zlepšení stejně nedojde. Při tělesné výchově se snažíme činnosti, které dítěti dělají potíže, rozfázovat na jednodušší kroky. Důležité je i tělesné uvolnění, vhodná je jóga a různé relaxační techniky. Pro zlepšení koordinace je dobré plavání, rytmická cvičení a volný tanec. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 76 - 77)

Poruchy paměti

Charakteristické pro děti s ADHD jsou poruchy krátkodobé paměti, zejména auditivní a vizuální. Informace dítě vnímá, ale není schopno si je zapamatovat, je to v důsledku kolísání pozornosti, díky tomu se informace do krátkodobé paměti neuloží nebo jen částečně, tudíž nedojde k jejímu přenosu do paměti střednědobé a nakonec ani k jejímu přepisu do dlouhodobé paměti. Dítě proto často zapomíná pokyny a nedokáže reagovat na více pokynů najednou. Stává se také, že paměť ulpívá na vzpomínce, od které se dítě nedokáže odpoutat. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 38 - 39)

Možnosti ovlivňování paměti ve škole

Úkoly by pro děti s ADHD by měly být stručné, aby využily jejich krátkodobou pozornost. Kdykoliv je to možné výuka ve třídě by měla využívat jasné instruktážní pomůcky pro cvičení důležitých studijních dovedností. (Goetz, Uhlíková, 2009, s. 135)

Osvědčený je multisenzorický přístup kdy zapojíme při učení co nejvíce smyslů. Volíme „*takové výukové strategie, aby došlo k optimálnímu zapamatování informací.*“ Dítě si nejlépe zapamatuje a zažije to, na co si samo přijde a co mu připadá zajímavé a dává mu smysl. Důležité je pravidelné opakování a následné shrnutí podstatných informací. (Jucovičová, Žáčková, 2006, s. 78 - 79)

2 Alternativní školy

V alternativních školách se používají jiné vyučovací metody než na běžných školách, ale i zde platí rámcový vzdělávací program. Vyučovací hodiny i obsah učiva alternativních škol je jinak organizován a žáci jsou hodnoceni slovně. Je zde kladen důraz na přiblížení učiva formou her, tak aby žáci učením pochopili souvislosti a

dokázali své poznatky dále využívat. Učitelé na alternativních školách by měli respektovat vývojové zvláštnosti u dětí a podporovat jejich osobnost a originalitu.

Alternativní školy jsou všechny druhy škol, ať soukromé nebo veřejné, jež mají jeden podstatný rys a to, že se odlišují od hlavního proudu standardních škol. Tato odlišnost se týká specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace, metod výuky a hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 16 -17)

Výklad k pojmu alternativní škola uvádí Jůva ve své publikaci, že „*alternativní školy se stávají pedagogickými laboratořemi, kde se hledají a ověřují postupy aplikující výsledky moderní pedagogické teorie.*“ U alternativních škol je kladen důraz na žákovu a učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a kreativity a na využití netradičních forem a metod vyučování. (Jůva, 2001, s. 43)

Průcha na téma alternativní vzdělávání ve své knize použil definici z Britského pedagogického slovníku: „*Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.*“ (Průcha, 2012, s. 21)

Z pedagogického hlediska je nejdůležitější u alternativních škol jejich inovační funkce, což znamená, že vytvářejí prostor pro experimentování, používají nestandardní metody výuky a netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu. (Průcha, 2012, s. 41 - 42)

K tomu dodává Zelina, že alternativní školství je nevyhnutné jak z lidského hlediska, tak i z hlediska pokroku. Alternativní školy představují úsilí v hledání lepších a efektivnějších způsobů edukace a v tomto smyslu jsou vlastně experimentálními školami. (Zelina, 2000, s. 17)

Typy alternativních škol

Pro lehčí orientaci v problematice alternativního školství, můžeme alternativní školy rozdělit podle Průchy do hlavních tří skupin:

- **klasické reformní školy** - waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské
- **církevní školy** - katolické, protestantské, židovské
- **moderní alternativní školy** - s otevřeným vyučováním, bez ročníků, zdravé školy, školy 21. století a jiné. (Průcha, 2012, s. 45 - 46)

S ohledem na praktickou část mé diplomové práce se zaměřím pouze na klasickou reformní školu waldorfskou.

2.1 Waldorfská škola

U nás v současné době patří waldorfská škola k nejznámějšímu a nejrozšířenějšímu typu reformní školy. Zakladatelem waldorfské školy byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861 – 1925). Tato pedagogika vychází z nauky o člověku, jež je založena na empirické vědě: antroposofii.

Antroposofie je otevření se zkušenosti světa a schopnosti poznávat, jak se život projevuje a podle toho jednat ve prospěch života. I když antroposofie je základem waldorfské pedagogiky, není tématem výuky, ale projevuje se v metodách a způsobech vyučování a výchovy. (Grecmanová, Urbanovská, 1997, s. 7 – 8)

Richter k tomu uvádí, že antroposofie svá poznání zakládá na bádání ve třech oblastech. První oblastí, kterou zkoumá je lidská tělesnost v jejích vývojových fázích a proměnách. Další je oblast duševní, jež se zabývá prožitky citového života, především představivostí a vůlí. Duchovní oblast zaměřuje pozornost na stavy vědomí a na otázky identity vlastní bytosti, vlastního já. (Richter, 2013, s. 18)

Waldorfská škola vychovává děti pro budoucnost, připravuje je na to, že budou společensky aktivní a že tuto společnost budou nově utvářet. *„Svobodná waldorfská škola vychovává mladé lidi ke svobodě. V tomto duchu realizuje i vzdělávací a vyučující úlohy a tak jsou také žákem svobodně přijímány vzdělávací obsahy.“* (Grecmanová, Urbanová, 1997, s. 5).

2.1.1 Vzdělávací plán waldorfské školy

Otázky didaktické a metodické ve waldorfské škole vycházejí z chápání vývojových etap dítěte, to znamená, že vyučovací témata respektují věkovou kategorii žáka a jeho dispozici k učení.

Steiner chápal veškeré vyučování jako výchovu pro život a pedagogické působení jako vědomou a celistvou podporu žáka v oblasti učení. Všestranná výchova má rozvíjet u dítěte jeho kreativitu a utvářet jeho osobnost. Jak zdůrazňuje Richter *„vzdělávací práce nemá stavět jen na zprostředkování obsahu a na postupném rozšiřování úspěšně probraných úseků látky, nýbrž má brát v úvahu „dlouhodobé působení“ právě*

aktuálních prvků vzdělávacího plánu a přispívat k tomu, aby poznatky a zkušenosti mohly později ještě zrát a zdokonalovat se.“ (Richter, 2013, s. 18)

Učební látka ve waldorfské pedagogice musí nabízet podněty k obsahovému růstu pro nové úhly pohledu. Učitel by měl podporovat a uchovávat u žáka svobodnou vůli k učení a zprostředkovávat mu svět v jeho celistvosti, jeho zásadním cílem je výchova bez předsudků, která bere v potaz důstojnost člověka. Ústředním motivem ve Steinerově díle jsou globální vztahy. (Steiner, 2003, s. 168)

Pro uskutečňování vzdělávacího plánu na waldorfské škole je zásadní „princip exemplárnosti“, což znamená, že učitel někdy musí dát přednost novým tématům před starými. *„Musí proto osvědčit odvahu k výběru podle pedagogických potřeb a nesmí pevně danými obsahy a množstvím látky ohrozit svobodnou vůli k učení, radost z vědění, zvědavost, badatelské zaujetí a údiv.*“ Jen tak může vzniknout: *„vzdělávací rámeček, který je ovšem živý, který může být překračován, rozšiřován a aktualizován, který by se však neměl redukovat nebo zužovat ve své všelidské dimenzi.*“ (Richter, 2013, s. 20)

Waldorfská pedagogika si vytkla za cíl výchovu dítěte, aby bylo schopno vlastního úsudku a morální samostatnosti a tomu odpovídá i princip vzájemného spolupůsobení učitele a žáka, to vyžaduje od učitele, aby i on sám sebe vzdělával a vychovával. (Richter, 2013, s. 20 - 21)

2.1.2 Výukové procesy ve waldorfské pedagogice

U waldorfské pedagogiky je proces učení stejně významný jako jeho výsledek, s tím souvisí tvorba vzdělávacího plánu, rozvrhu hodin i výběr témat v jednotlivých vyučovacích předmětech, která se snaží přihlížet k rytmickému průběhu celého školního roku. Průběh vyučování dovoluje přirozené střídání klidu, vnímavosti, potřeby pohybu a mezi tím vznikají přestávky, jež vedou ke zpracování učební látky a jejímu trvalému osvojení.

Metodika vyučování staví na rytmickém sledu tří fází:

- **Poznání** – prožívání, pozorování a zvládnutí obsahu
- **Porozumění** – rozpomínání, popis, charakterizování, zaznamenání
- **Zvládnutí obsahu** – zpracování, analýza, abstrakce, zobecnění (vytváření teorií)

V průběhu jedné vyučovací jednotky dojde k první fázi prožívání a k druhé fázi popisu, poté je potřebné vsunout přestávku a následovat třetí fází až následující den, aby

došlo odstupem k jejímu upevnění. „*Tím se waldorfská pedagogika snaží přihlédnout k polaritě spánku a bdění, neboť vývoj nejen kognitivních, ale i duševních schopností předpokládá určité časové rozpětí mezi učením a zapomínáním, mezi procesem vědomým a podvědomým, mezi bděním a spánkem.*“ Na procesu učení se podílí celá bytost člověka umělecko-praktickým osvojováním si látky a propojováním takto naučeného. (Richter, 2013, s. 22).

Učitel waldorfské školy

Waldorfský učitel by měl být umělcem v oblasti výchovy, „*který hledá cestu k osobnosti dítěte a který svým jednáním a postojem odpovídá dětské individualitě. Tento učitel přijímá dítě jako jednající, cítící a poznávací bytost.*“ Učitel by měl být osobností s dostatečnou inteligencí, měl by mít umělecké předpoklady, řemeslnou zručnost a smysl pro práci s dětmi. (Grecmanová, Urbanová, 1997, s. 13)

Učitel ve waldorfské pedagogice stojí v aktuálním pedagogickém procesu a utváří žákům setkání se světem. Je to proces aktivního poznání a jednání, z něhož by měla vzniknout u žáků touha a láska k poznání. (Richter, 2013, s. 23)

Vyučování ve waldorfské škole

Specifikum waldorfské školy je členění vyučování na hlavní a odborné předměty. Při hlavním vyučování „*využívá didaktickou formu – epochu a epochální vyučování*“. Odborné vyučování probíhá v běžných vyučovacích jednotkách, což jsou předměty, které vyžadují stálé cvičení. Členění vyučovací práce do hlavního a odborného vyučování vede k prohloubení učební látky ve smyslu „*experimentálního učení*“. (Grecmanová, Urbanová, 1997, s. 20 - 21)

K výuce se používají „*aktivní*“ učební pomůcky – čítanky, primární literatura, originální dokumenty, sbírky textů, vlastní pracovní listy, statistiky a různé příručky. Žák se učí sám vyučovací látku zachytit, ve zkrácené formě ji zapsat a systematicky vymezit ve svých epochových sešitech, portfoliích, projektech a ročníkových pracích. (Richter, 2013, s. 24)

Školní den na waldorfské škole začíná dvouhodinovým blokem hlavního vyučování, ve kterém se v období, které trvá od tří do čtyř týdnů, vyučuje stále jeden předmět. Po hlavním předmětu následuje velká přestávka a po ní následují další odborné předměty. (Grecmanová, Urbanová, 1997, s. 21)

Mateřský jazyk na počátku waldorfské školy

Osobitost výuky čtení a psaní na waldorfských školách se projevuje tím, že výuka psaní má zcela zvláštní váhu, proto předchází samotnému čtení. Při výuce psaní na waldorfské škole dítě používá svou vůli, své umělecké cítění a svůj jazykový cit. Výuka čtení vychází z výuky psaní nikoliv obráceně. (Dühnfort, Kranich, 2013, s. 9)

Přípravu na cestě k psaní nám nabízí ve waldorfské škole specifický předmět – kreslení forem, což je základní cvičení s přímkami a křivkami, které děti zprvu prožívají celým tělem - chození, běhání, velké a pohyby paží. Tato činnost se pak jako kresby ustálí v klidu, vyžadující od dítěte soustředěné vedení. (Richter, 2013, s. 33)

Dětem se nepředstavují písmena jako libovolné znaky, ale jsou jim předkládány jako obrazy hlásek, díky této metodě může dítě pochopit a prožít krok od řeči k písmu. Dítě se nemůže učit psát a číst přímo, ale musí projít dvěma předstupni, jež v sobě skrývají pedagogickou hodnotu. Nejprve se dítě musí přes pasivní pohlížení na předměty a jejich reprodukční představování přenést ke kvalitativnímu chápání formy. Příslušným cvičením si děti vypěstují cit pro formy. Rozvine se jejich představování a prožíváním, jež dětem umožňuje dívat se na tvary písmen kvalitativně. (Dühnfort, Kranich, 2013, s. 18)

Druhým důležitým předstupněm je kvalitativní prožívání hlásek, děti tak pochopí smyslem pro řeč vnitřní gesto jednotlivých hlásek. Tvar písmene se vyvodí z obrázku, jenž obsahuje ve svém tvaru zřetelně něco z charakteru hlásky. Touto cestou dojde k úzkému propojení vnímání hlásek a prožívání forem, takto osvojené písmo vytváří i základy pro čtení: „*dítě může v jednoduchých slovech a větách, které se naučí zapsat, vnímat odraz řeči – a tak vedou tato psaná slova a věty od sebe ke čtení.*“ (Dühnfort, Kranich, 2013, s. 19)

Při psaní se u dítěte musí dbát, aby vše co vidí, mu také přecházelo do rukou, aby nečetlo pouze okem, nýbrž aby tvar písmen opakovalo rukama. Učí se číst, tím, že obkresluje tiskací písmena. K příchodu psacího písma ve waldorfské pedagogice až ve třetí třídě, když už děti umějí číst. „*Tak tedy dosáhneme něčeho mimořádně důležitého, že se nikdy nebude číst pouhým okem, nýbrž že tajemným způsobem činnost očí přejde do celé činnosti údů člověka. Děti pak nevědomky cítí až do nohou to, co jinak přehlédnou pouze očima.*“ (Steiner, 2003, s. 28)

Postupování ke čtení touto cestou v sobě nese spojování cítění a chápání, vůle „*dostává směr k vyjasnění a zároveň vysílá svou pohyblivost do intelektu*“, správná cesta je probouzet intelekt co nejvíce vůlí, toho se ve waldorfské pedagogice dosahuje

předcházením umělecké činnosti k intelektuálnímu vzdělávání, čímž se harmonicky sloučí nevědomé duševní vrstvy s těmi vědomými. (Dühnfort, Kranich, 2013, s. 71 - 72)

Matematika na počátku waldorfské školy

Matematika a zacházení s čísly, má svou vnitřní zákonitost, je známá souvislost mezi pohybem a početními schopnostmi. To znamená, že nezpůsobilost v matematice souvisí s nedostatečnou tělesnou orientací. Tyto skutečnosti respektuje waldorfská pedagogika, jež sleduje dynamiku vývoje dítěte k obsahu vyučování. Je proto zřejmé, že zařazování pohybových předmětů jako eurytmie, tělocvik, kreslení forem, malování, hudební činnosti a ruční práce pomáhají dětem při získávání početních dovedností. (Richter, 2013, s. 170)

Dítě přicházející do školy má rytmickou paměť, která se výukou proměňuje v paměť „časovou“, základy pro počítání z hlavy se musí vypracovat nejprve rytmicky, ale pak se musí všípít do paměti spojené s hlavou. (Schuberth, 2013, s. 50)

První epocha matematiky obsahuje všechny elementy, které se dále rozvíjejí v průběhu prvních dvou ročníků. Jsou to: římské a arabské číslice, desítková soustava, čísla v prostorovém uspořádání a v rytmické - časové formě, cvičení zaměřená na vnímání čísel pomocí různých smyslů. (Schuberth, 2013, s. 21)

Ve druhé epoše matematiky se zavádějí početní znaménka, procvičuje se jednoduché sčítání, vypracováním číselných řad se děti připravují na malou násobilku. Třetí epocha matematiky pokračuje v rytmickém procvičování počítání, aby děti získaly přehled o číselném prostoru prvních desítek. Rozpracovávají se první násobkové řady. (Schuberth, 2013, s. 55)

V první třídě je zaseto mnoho semínek, která přinesou plody teprve v druhém ročníku. V klidu se posečká, jak si děti osvojí to, co se různým způsobem naučily a jak se budou rozvíjet ve svých počtářských schopnostech. Je velmi důležité dávat pozor na to, aby u dětí nevznikl strach ze selhání. (Schuberth, 2013, s. 55)

3 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Integrací v té nejobecnější rovině rozumíme začleňování nebo spojování určitých částí v jeden celek. Integrace je komplexní jev, jenž zahrnuje integraci osobnosti v procesech integrace pedagogické, sociální, profesně – pracovní i kulturní. Sám proces integrace souvisí u dětí s rozvojem jejich osobnosti, s pozvednutím psychomotorických

schopností a s aktivací kompenzačních mechanismů a procesů učení. (Novosad, 2009, s. 24 - 25)

Integraci můžeme vymezit podle Fišera a Škody jako snahu o úplné zapojení handicapovaného dítěte do běžného edukačního procesu. Jde o vzájemný proces, kde by mělo jít o vytvoření akceptace mezi znevýhodněnými a „zdravými“ a jejich vzájemné přiblížení. (Fišer, Škoda 2008, s. 23 – 24)

Květoňová poukazuje na to, že integrita dítěte je něco křehkého co vyžaduje náš respekt a ohled na jeho důstojnost. Dítě má právo na sebeurčení a na utváření svého osudu. Toto právo náleží opravdu každému, i takovému dítěti, které je v očích majoritní společnosti zásadně odlišné. (Květoňová, 2012, s. 10 - 11)

Pro většinu dětí s handicapem umístění do běžné školy může znamenat zmenšení intenzity jejich pocitu odlišnosti. Někdy se však může stát, že takové umístění naopak dětské vědomí o rozdílech mezi ním a ostatními dětmi ještě prohloubí. Klíčovým faktorem při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou postoje jiných dětí a učitelského sboru. Dalším důležitým faktorem při integraci těchto žáků je styl vedení třídy, který by měl podporovat kooperaci mezi žáky. Možnosti, jak mohou žáci, pomáhat spolužákovi s handicapem jsou nezměrné, je důležité, aby učitel v tomto směru žáky podporoval. (Kolektiv autorů, 1997, s. 165 - 167)

Pokud se nad integrací zamyslíme v rovině společenské, každý z nás by měl být připraven na koexistenci se spoluobčany s postižením, měl by se zbavit falešného soucitu i paušální předpojatosti a obzvláště ignorace. Integrace znamená, že se budeme vzájemně respektovat a hodnotit ne podle míry zdravotních problémů či poškozených funkcí, ale podle vlastností, schopností a toho, čím každý člověk spoluvytváří život nás všech. (Novosad, 2009, s. 81)

3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Na vývoj a rozvoj osobnosti dítěte má nesporně nejvýznamnější vliv spolu s rodinou i škola. Cílem každé společnosti by měla být snaha zařadit co nejvíce dětí s postižením mezi zdravé spolužáky do běžných škol. *„Pokud se nám podaří zařadit co nejvíce dětí s postižením do běžné školní skupiny vrstevníků, posílí to nejen jejich sebevědomí, ctižádost a sociálně adaptační schopnosti, ale také napomůže vytváření nezkradeného obrazu, který o nich budou jejich spolužáci mít.“* V dospělosti tyto děti zhodnotí své

zkušenosti a tím se může změnit i přístup veřejnosti ke spoluobčanům se zdravotním hendikepem. (Novosad, 2009, s. 36)

Naše legislativa vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami školským zákonem §16:

- **Zdravotní postižení** – mentální, tělesné, sluchové a zrakové postižení, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami a vývojové poruchy učení nebo chování.
- **Zdravotní znevýhodnění** – dlouhodobá nemoc, zdravotní oslabení, lehčí zdravotní poruchy, jež vedou k poruchám učení a chování.
- **Sociální znevýhodnění** – rodinné prostředí dítěte s nízkým sociálně – kulturním postavením, prostředí ohrožující sociálně – patologickými jevy, uložená ústavní nebo ochranná výchova, postavení azylanta. (Michalík, 2005, s. 239)

Diagnostika a posuzování speciálních vzdělávacích potřeb u žáků se zdravotním postižením je v kompetenci SPC. Požaduje-li rodič, aby jeho dítě bylo integrováno do běžné školy, je povinen tuto skutečnost škole doložit. Speciálně pedagogická centra jsou servisním a poradenským pracovištěm, kam si může pedagog žáka s postižením obrátit a požádat o podporu vždy, když cítí, že je to potřeba. Je v zájmu dítěte, aby jeho vzdělávání provázela spolupráce rodičů, učitele, poradenského pracovníka a asistenta pedagoga. Individuální přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami by se měl dotýkat oblasti v metodách výkladu, v opakování, upevňování a ověřování učiva. Písemné práce by měly být zkrácené a důležitý je osobní přístup učitele k žákovi. (Zelinková, 2001, s. 176 - 177)

3.1.1 Právní úprava školské integrace

V roce 2005 nabyl účinnosti nový zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně integrovaného vzdělávání se podrobně věnuje vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Pipeková, 2006, s. 86)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je pojímáno podle tohoto zákona, jako uplatnění jejich práva na vzdělání za pomoci specifických forem a metod a zároveň vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělání umožní. Zákon podporuje

propojení škol běžného typu se speciálním školstvím a posiluje tendenci k individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do „běžných“ škol. Zákon také počítá s podpůrnými opatřeními ve prospěch těchto žáků. *„Zároveň ponechává možnost, aby v odůvodněných případech mohly být i nadále zřizovány samostatné školy, popřípadě třídy pro žáky se zdravotním postižením.“* (Michalík, 2005, s. 237)

V integraci žáků se zdravotním postižením v souladu s Národním plánem podpory by legislativa měla zřetelně vymezit zásady a pravidla přístupu k dětem se speciálními potřebami a více podpořit rozvoj specifických programů a podpůrný servis. Novosad soudí, že by se tím omezila závislost znevýhodněných studentů na vůli a postojích učitelů a došlo by k vymezení rámce pravidel důstojné koexistence a k vyjasnění kompetencí. (Novosad, 2009, s. 40)

De iure zákon řediteli školy neumožňuje odmítnout žáka se zdravotním postižením, který má trvalé bydliště ve spádovém obvodu školy. Škola by tomuto žákovi měla poskytnout vzdělání způsobem, respektujícím jeho speciální vzdělávací potřeby. (Michalík, 2005, s. 240)

3.1.2 Integrace žáků do waldorfské školy

Pro žáky se speciálními potřebami probíhá integrace do waldorfských škol stejně jako do ostatních základních škol. V alternativních školách se děti integrují podle stejného školského zákona č. 561/2004 Sb. § 16 odstavce 6:

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.“ (Sbírka zákonů č. 317 / 2008, s. 4832)

Běžná představa o individuálním přístupu je, že učitel má na každého jednotlivého žáka dost času a může se tak každému intenzivně věnovat. V tomto směru je na waldorfských školách věnována individuálnímu přístupu velká pozornost. Učitel se

snaží před začátkem vyučování pozdravit každého zvlášť podáním ruky. Obzvláště pozorný je učitel ve chvíli, kdy mu žáci chtějí něco ukázat. Všechno toto pomáhá vytvořit osobní atmosféru, klima, ve kterém si každý žák může vážít sebe sama. (Lindenberg, 1998, s. 51)

3.1.3 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem, jenž vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, podle školského zákona č. 561/2004 Sb. § 18 a slouží k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb individuálně integrováno žáka a zároveň je součástí dokumentace žáka.

Individuální vzdělávací plán vzniká na základě spolupráce mezi vedením školy, učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, žákem, jeho rodiči a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, tento pracovní materiál slouží všem, kteří se podílejí na výchově žáka, a je pro všechny závazný. (Zelinková, 2001, s. 172)

Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy, tento plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění jeho speciálních vzdělávacích potřeb. (Michalík, 2005, s. 246)

Cílem individuálního vzdělávacího plánu je umožnit žákovi, aby pracoval podle svých schopností, svým individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, přičemž není srovnáván se svými spolužáky a tím se předchází jeho kritickému sebehodnocení. Pro integrovaného žáka se nehledají úlevy, ale snaží se najít optimální úroveň, na které žák může pracovat. Pozitivně a motivačně působí též, že učitel chce žákovi pomoci a dává mu šanci zlepšovat se. Nově získané poznatky z průběhu vyučování slouží pro vyučujícího jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosahovaných výsledků žáka. Rodiče integrovaného žáka jsou seznámeni se stávající situací a jsou zapojeni do jeho přípravy a tím se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Žák není jen pasivním objektem působení učitelů a rodičů, ale přebírá aktivně odpovědnost za výsledky reedukace. (Zelinková, 2001, s. 172)

Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu vychází ze závěrů získaných z diagnostiky provedené odbornými pracovníky a vypracovává ho písemně třídní učitel. Plán musí sledovat dvě základní roviny. V první rovině je to obsah vzdělávání a určení metod a

postupů k jeho naplnění. Ve druhé rovině plán sleduje specifické obtíže žáka a dává návod jak tyto obtíže omezit a eliminovat problémy. V neposlední řadě je důležité vyzdvihnout pozitivní vývoj dítěte a najít pro něho motivaci. (Zelinková, 2001, s. 173 - 174)

Individuální vzdělávací plán obsahuje seznam kompenzačních a učebních pomůcek, didaktických materiálů a speciálních učebnic nezbytných pro výuku žáka. (Michalík, 2005, s. 246)

Struktura individuálního vzdělávacího plánu

- **Obecné údaje** - jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště, škola, třída a školní rok, učební dokumenty, vzdělávací program, podle kterého bude žák vzděláván.
- **Odborná stanoviska**
Pedagogická diagnostika - vyjádření třídního učitele o žákovi a jeho intelektových, sociálních, tělesných a emociálních projevech.
Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika – závěry a doporučení z vyšetření v SPC. Určená diagnóza o jaký druh a stupeň postižení, vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, míra podpůrných opatření a doporučení z hlediska dalšího vzdělávání.
- **Doporučení** - časové a obsahové rozvržení výuky, potřeba dalšího pedagogického pracovníka, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, učebnice, texty, návrh případného snížení počtu žáků ve třídě, předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec.
- **Osoby zodpovědné za plnění IVP** - jmenovité určení pedagogického pracovníka SPC, se kterým bude škola spolupracovat. IVP podepisuje ředitel školy, třídní učitel, asistent pedagoga, výchovný poradce, třídní učitel, speciální pedagog SPC, psycholog SPC a zákonný zástupce žáka. Protože se IVP hodnotí za 1. i 2. pololetí, uvádí se o tom záznam - za školu třídní učitel, za SPC odpovědný pracovník.
- **Vlastní individuální vzdělávací plán**- je vypracován do jednotlivých předmětů. V základní struktuře nesmí chybět cíl, strategie, metody a formy, obsah a časový harmonogram a způsob hodnocení. (Valenta, Petráš, 2012, s. 24 - 25)

4 Inkluze

V posledních desetiletích se vůdčí ideou vzdělávacích systémů po celém světě stalo inkluzivní vzdělávání, jež umožňuje rozvoj všech osob, včetně těch, kterým ve vývoji vlastního potencialu brání překážky fyzické, sociální či psychické (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012, s. 7)

Inkluzivní vzdělávání předpokládá zařazení všech dětí, tedy i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy, neboť právo na vzdělání je automatické. *„Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo (obvyklým právem je navštěvovat školu v místě bydliště, popř. podle výběru), které se nevyužije jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu lepší.“* (Novosad, 2009, s. 26)

Možnosti, jež dětem nabízí inkluze:

- pochopit a přijmout rozdíly
- podílet se na vzdělávání druhých a získat něco díky nadání ostatních
- přispět k naplnění fyzických a sociálních potřeb druhých
- změnit diskriminující chování vůči ostatním. (Lang, Berberichová, 1998, s. 31)

Pokud se díváme na problematiku školství z inkluzivního pohledu, nejedná se o pouhé začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do edukačního procesu a zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb, ale jde především o změnu a úpravu podmínek pro vzdělávání *„Z pohledu pedagogiky se tak mění její paradigma – dítě se už nepřizpůsobuje vzdělávacímu systému, ale vzdělávací systém se přizpůsobuje dítěti.“* (Valenta, Petráš, 2012, s. 43)

4.1 Inkluzivní třída

Úkolem inkluze je vytvořit ve třídě prostředí, které oceňuje a vítá odlišnost. Zde již děti se speciálními potřebami nejsou jiné, ale každé má svou cenu a jedinečnost. Principem inkluzivní třídy je, že od zařazení postiženého dítěte do třídy se postupně přechází k promýšlení nového uspořádání procesu vyučování a učení, které by dávalo více prostoru individuálnímu přístupu ke každému dítěti, a tím vytvořilo přirozené podmínky i pro děti s postižením. (Lang, Berberichová, 1998, s. 10 - 11)

V inkluzivní třídě žáci získávají nejen plánované zkušenosti předepsané vzdělávacím programem, ale i neplánované, které vznikají spontánně v průběhu

integrace mezi dětmi o přestávce a mohou obohatit obě strany. „*Děti se zároveň o sobě více dozvědí, když se v jejich třídě respektují a oceňují rozdíly, než kdyby se na tyto rozdíly pohlíželo jako na překážky*“. Dítě, které je přijímáno a oceňováno si pak cení více i samo sebe. (Lang, Berberichová, 1998, s. 28 - 30)

K nepříznivým okolnostem inkluze patří i to, že nemusí být vždy samozřejmostí vstřícnost spolužáků a také může dojít k traumatu z toho, že dítě neuspělo v běžných podmínkách nebo trauma z nedostatečnosti a neschopnosti zvládnout běžné nároky a následného stigmatu, jež se velmi obtížně smazává. (Novosad, 2009, s. 26)

5 Pedagogický asistent

Pozici pedagogického asistenta ve třídách upravuje školský zákon č. 561 z roku 2004, který nabyl účinnosti 1. 1. 2005. Tento zákon představuje v souvislosti s integračními trendy skutečnost, kdy naše školství dospělo k poznatku, že vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami již není pouze doménou speciálního školství, ale stává se záležitostí všech typů škol a školských zařízení.

Funkce asistenta pedagoga představuje novou podpurnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zlepšení kvality jejich života. Právě skutečnost, že jde o novou pozici ve školní třídě, dochází k situacím, kdy učitel mnohdy netuší, co může po asistentovi požadovat a asistent se naopak někdy s obtížemi orientuje, kdy jeho pomoc žákovi může narušovat výuku ostatních. „*Vzdělávání ve třídě v našem pojetí nepředstavuje „jednosměrné“ působení od učitele k žákům, ale složitou škálu integračních a interpersonálních vztahů, jejichž jedním z účastníků je pedagog.*“ (Michalík, 2005, s. 211)

Náplň práce asistenta pedagoga

Náplň práce asistenta pedagoga se týká zpravidla přímé podpory žáků v průběhu vyučování, která se odehrává ve třídě nebo ve výukové místnosti. Pokud si asistent žáka bere v průběhu vyučování na individuální výuku mimo třídu, je nezbytné, aby od učitele obdržel přesné instrukce jak se žákem pracovat. Další formou podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je doučování po skončení vyučování. (Němec, Šimánková – Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 53 – 54)

Nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje společné přípravy a konzultace s učitelem žáků a s pracovníky školního poradenského pracoviště. Profesní setkávání a konzultace s ostatními asistenty pedagoga, konzultace se zákonnými zástupci žáků, aktivní účast na přípravě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, samostudium a další profesní činnosti realizované mimo přímý kontakt s žáky. (Němec, Šimánková – Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 57)

Legislativní zabezpečení funkce asistenta pedagoga

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16 odst. 9.

*„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci **asistenta pedagoga**. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.“*
(Michalík, 2005, s. 252)

Kvalifikace asistenta pedagoga

Odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga specifikuje: **Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů § 20.** Dosažené vzdělání asistenta pedagoga:

- vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd
- vyšší odborné vzdělání v akreditovaném vzdělávacím programu
- střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- základní vzdělání a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga. (Michalík, 2005, s. 252)

6 Praktická část

6.1 Cíl praktické práce, metody a techniky šetření

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjištění možností jak vzdělávat děti se speciálními potřebami ve waldorfské škole.

6.1.1 Dílčí cíle

1. Zpracovat tematický plán epoch pro 1., 2. a 3. třídu waldorfské školy.
2. Seznámit s náplní práce pedagogického asistenta ve waldorfské škole.
3. Zpracovat ukázky z individuálních hodin s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.1.2 Výzkumné předpoklady

VP1: Předpokládám, že alternativní vyučování je tvořivější a tím lépe vyhovuje osobnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

VP2: Předpokládám, že vyučování matematiky a českého jazyka v epochách nejsou zpravidla pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné.

6.1.3 Metody a techniky výzkumného šetření

Diplomová práce má charakter teoreticky – empirický, v praktické části je uplatněn kvalitativní šetření.

Výzkumné techniky kvalitativního šetření:

- **Zúčastněné pozorování** – zaznamenává studované jevy, které badatel sleduje přímo v tom prostředí, kde se odehrávají. Míra účasti při pozorování musí být v souladu s jeho výzkumným záměrem. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144)

- **Přímé pozorování** – znamená, že pozorovatel se účastní zkoumaného jevu přímo v čase jeho průběhu. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 145)
- **Analýza dokumentů** – „je metoda sběru dat, která představuje vyhledávání vhodných dokumentů, z nichž chceme získat informace o daném jevu.“ (<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analyza-dokumentu-jako-evaluacni-nastroj>)
- **Kazuistika** – se zabývá popisem jednotlivých případů a slouží ke srovnání pro podobné případy. (Hartl, Hartlová, 2004, s. 253)

Praktická část diplomové práce se skládá ze tří částí, které na sebe navazují a odpovídají dílčím cílům diplomové práce.

6.2 Charakteristika sledované školy a výběrového souboru

Základní škola Svobodná v Písku

Škola je členem Asociace waldorfských škol ČR, vznikla v roce 1990 a byla jednou z prvních škol tehdejšího Československa. V roce 2006 se škola přestěhovala do objektu pavilónového typu Základní školy Tomáše Šobra, kde škola funguje jako samostatný subjekt. V budově má waldorfská škola k dispozici vlastní dílny na řezbu a keramiku, sál na eurytmii, tělocvičnu, dvě třídy družiny a ovocnou zahradu s políčkem a částí lesíka.

Ve waldorfské škole se od 1. třídy do 4. třídy vzdělává podle Školního vzdělávacího programu č. j. 168pg/2010 Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“ ŠVP pro základní vzdělávání. Od 5. třídy do 9. třídy se žáci vzdělávají podle Školního vzdělávacího programu č. j. 124/2007 Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“ ŠVP pro základní vzdělávání. (<http://www.zssvobodna.cz/zs/o-skole>)

Waldorfská škola má v současné době devět tříd, v každé třídě je okolo dvaceti žáků. Ve druhé, třetí, páté, sedmé a deváté třídě je po dobu hlavního vyučování přítomen asistent pedagoga.

Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor tvoří: 3 žáci waldorfské školy

Jméno - Jiří

Rok narození - 2005

Anamnéza - závažné kombinované postižení a nerovnoměrně se rozvíjející mentální dispozice odpovídající pásmu lehké mentální retardace

Školní docházka – navštěvoval 1. třídu v roce 2012/2013, poté přešel do školy v Jedličkově ústavu

Jméno - Barbora

Rok narození - 2005

Anamnéza - úplná hluchota pravého ucha, ADHD se sekundární psychickou nadstavbou

Školní docházka – navštěvuje 3. třídu

Jméno - Ivana

Rok narození - 2006

Anamnéza – Recklingausenova choroba (neurofibromatóza)

Školní docházka - navštěvuje 2. třídu

6.3 Kazuistika č. 1

Jméno: Jiří

Současný věk: 9 let

Osobní anamnéza

Jiřík se narodil v červnu 2005. K porodu došlo v termínu, prenatální anamnéza matky byla bez abnormit. Porod byl těžký, traumatický a instrumentální. Po porodu byl kříšen a následně inkubován. Bylo u něho diagnostikované těžké perinatální postižení. Byl hypotonický a poté se u něho rozvinul spastický syndrom a zjištěna léze na úrovni C1. Byla mu provedena tracheotomie a poté byl trvale ventilován na dýchacím přístroji v nemocnici. V necelých pěti letech byl propuštěn do domácí péče. Je stále ventilován na přenosném dýchacím přístroji, přesto je schopen verbální komunikace.

Rodinná anamnéza

Chlapec se narodil svobodné matce, která je vyučená kadeřnicí, v současné době je s Jiříkem doma, má péči o osobu blízkou. Otec vyučen automechanikem, nyní soukromě podniká. Chlapec bydlí s matkou sám v rodinném domě v Praze. Otec s rodinou nežije, chlapce si několikrát měsíčně po domluvě s matkou bere k sobě domů. Jiřík nemá žádného sourozence. V širší rodině se nevyskytuje žádné neurologické ani psychiatrické onemocnění. Postižení chlapce bylo způsobeno komplikacemi při porodu.

Školní vzdělávání

Chlapec navštěvoval od září 2010 jedenkrát týdně přípravný ročník ZŠ speciální v Písku a jedenkrát týdně speciální MŠ v Českých Budějovicích. Od září 2011 Jiřík navštěvoval dvakrát týdně Rolničku v Soběslavi, kde mu byla věnována speciálně pedagogická a individuální péče. V září roku 2012 nastoupil do Základní školy Svobodné v Písku, kde absolvoval první třídu. Po prázdninách se odstěhovala rodina do Prahy a Jiřík se začal vzdělávat v Jedličkově ústavu.

Psychologické vyšetření ze Speciálně pedagogického centra ze dne 27. 3. 2012

Jiřík je v úvodním kontaktu vstřícný, pozitivně emočně laděný. V úkolové situaci ochotně spolupracující, při mentální zátěži zřejmě zvýšená unavitelnost, reaguje na vedlejší podněty. Verbální projev je pozitivně rozvíjející, bohatší slovní zásoba, narušena expresivní stránka s ohledem na charakter postižení. U jemné motoriky je dominantnější LHK, snaha o úchop. Grafomotorika - spontánně čmárá, nejistě nakreslí kolmou čáru, snaha o napodobení kruhu.

Rozvíjí se schopnost konkrétního a abstraktního usuzování, zvládá obrázkové podobnosti a rozdíly, pozitivně se rozvíjí sociální porozumění. Rozlišuje základní barvy, tvary, vyjmenovává početní řadu s přechodem přes desítku. Při sebeobsluze plně potřebuje pomoc dospělé osoby, strava mixovaná, krmen sondou i ústy. Tělesnou čistotu neudrží, má pleny.

Závěr: závažné kombinované postižení. Aktuálně nerovnoměrně se rozvíjející mentální dispozice odpovídající pásnu lehké mentální retardace, pozitivní směr v rozvoji. Zvýšeně unavitelný mentální zátěží, vnímavý k pochvale. Při individuálním vedení ochotně spolupracující, sociálně vstřícný, senzitivní.

Doporučení k integraci ze dne 27. 3. 2012 – Speciálně pedagogické centrum

Jedná se o individuální integraci v běžné ZŠ vzhledem k aktuální úrovni mentálních dispozic, doporučujeme vycházet z RVP – LMP – lehké mentální postižení.

Vzhledem k nutnosti individuálního přístupu, speciálně – pedagogické péče je plně indikován asistent pedagoga po celou dobu vyučování. Časově rozvržení vyučování je v kompetenci ředitele školy. Vhodné je rozložení školní zátěže pravidelně v kratších časových úsecích.

Z hlediska individuálního vedení je důležité respektovat zvýšenou unavitelnost mentální zátěže, těžiště práce přesunout na začátek vyučovací hodiny, činnosti střídat za využívání názorného materiálu. Pochvalou oceňovat snahu, možné je využívat slovní formy hodnocení v průběhu vyučování i na vysvědčení po domluvě s matkou. Používat názorný a přehledný materiál, dobře strukturovaný, barevně přehledně členěný, jednoduchý pro manipulaci. Úkoly rozdělovat na menší kroky, krátit ke zlepšení motivace vystavit úkol tak, aby jej dítě zvládlo.

K rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky je možné využívat didaktické pomůcky pro děti předškolního věku, jednoduché materiály k rozvoji grafomotoriky, postupně zapojovat i práci na počítači, postupy je možné zahrnout i do hodin výtvarné, pracovní výchovy, chlapec má snahu činnosti zkusit a aktivně se zapojit.

V rozvoji znalosti abecedy je vhodné zahrnout tiskací i grafickou podobu písmen. Posilovat sluchové vnímání formou her se slovy a písmeny, ve spolupráci s logopedem. V matematice používat názorný materiál, vhodné je vést k používání stejných názorných pomůcek ve škole i při domácí přípravě. Vhodné je také zapojovat chlapce do mimoškolní činnosti.

Individuální vzdělávací plán pro školní rok 2012 – 2013

Pedagogická diagnóza učitele: Jiřík je otevřený všemu, co ve vyučování probíhá, pokud mu jeho postižení nedovoluje některé činnosti dělat, pozorně sleduje ostatní, je velmi trpělivý a snaživý. Pokud se ze zdravotních důvodů nemůže zúčastnit vyučování, doplňuje probranou látku individuálně s asistentkou pedagoga.

Konkrétní cíle: Zvládnout začlenění do kolektivu třídy, posílit komunikační schopnosti, navázat na dosažené dovednosti a na individuální vzdělávací plán z roku 2011/2012, zvládnout učivo 1. ročníku podle individuálního plánu.

Český jazyk: naučit se velká tiskací písmena, jejich poznávání, psaní a čtení. Formulovat krátké otázky a odpovědi.

Matematika: naučit se používat prstová čísla, číselnou řadu 1-12, 1-20, 1-100 vzestupnou i sestupnou. Používání matematických operací v jednoduchých slovních úlohách v oboru 1-20 s přechodem přes 10, porovnávání čísel, orientace v prostoru i na ploše: vpravo – vlevo, nahoře – dole, vpředu – vzadu.

Výtvarná výchova a kreslení forem: dodržet zadané téma, postup práce a použití pomůcek s dopomocí asistentky.

Pracovní výchova: vytrhávání, stříhání papíru, motání klubíček vlny, tkaní koberečku na jednoduchém stavu.

Anglický a německý jazyk: začlenit se do práce ve skupině, počítání do 20, základní barvy, pozdrav, poděkování, já a moje rodina.

Eurytmie: začlenění do společné práce.

Metody a formy práce: po dobu výuky se Jiřík pohybuje s pomocí asistentky po třídě na speciálním křesle. Na toto křeslo lze aplikovat pracovní desku, na které může psát, kreslit a vykonávat další činnosti. Dvakrát týdně má individuální výuku a rehabilitaci s asistentkou pedagoga, která mu zajistí v případě potřeby odpočinek a hygienickou péči. Každý měsíc konzultace s matkou o Jiříkově zdravotním stavu a zvládnutí výuky a socializace ve třídě.

Pomůcky: křeslo se sklopnou deskou, koberec ve třídě na odpočinek a rehabilitační cvičení, stav na tkaní.

Způsob hodnocení: písemné slovní hodnocení po ukončení každé epochy ústní hodnocení v průběhu vyučování a při konzultacích, dvakrát ročně vysvědčení formou slovního hodnocení.

6.4 Kazuistika č. 2

Jméno: Barbora

Současný věk: 9 let

Osobní anamnéza

Barunka se narodila v dubnu 2005, jako první dítě matce Aleně. Těhotenství i porod proběhly bez problémů. Psychomotorický vývoj byl po porodu v normě. Od roku 2008 je v péči pedagogicko-psychologické poradny, výchovné problémy se začaly projevovat při nástupu do mateřské školky, vzhledem k ADHD měla medikaci, poté medikace pro vedlejší účinky byla přerušena. V současné době je opět v péči pedopsychiatra a má medikaci.

Rodinná anamnéza

Dívka je první a jediné dítě matky Aleny, jež pracuje jako pokojská. Otec s rodinou nežije, má již novou rodinu a další dceru. Barunka u otce občas tráví víkend a podle jejích slov vychází s jeho rodinou dobře. Matka žila s dcerou u svých rodičů v jejich rodinném domě, po přistěhování strýce a jeho přítelkyně docházelo ke sporům a konfliktům s Barunkou, která se v takovém prostředí necítila dobře. V současné době žije Barunka s matkou u jejího nového přítele, který pomáhá matce s výchovou. Změna prostředí je Barunkou pozitivně vnímána.

Psychologické vyšetření:

Od roku 2012 je Barunka klientem Speciálně pedagogického centra pro sluchově postižené, byla u ní shledána lehká porucha sluchu vpravo, jež se rozvinula k úplné hluchotě pravého ucha.

Dívka fyzicky odpovídá věku, školsky je zralá. Obecně rozumové dispozice jsou průměrné. I strukturovaný test schopností ukazuje celkově na průměr, s lepším a vyrovnaným výsledkem v názorné části. Do lehkého podprůměru zasahuje subtest aritmetický a test verbálního usuzování. Zcela selhává v subtestu monitorujícím pozornost a krátkodobou paměť. Vývojová úroveň figurální kresby odpovídá šesti letům. Projektivní kresby ukazují určitou míru subdeprivace, vnitřní tenze, manipulace, vratké zakotvení a potřebu získávání pozornosti.

Rozumové vlastnosti Barunky jsou sice průměrné, ale jejich využití vlivem poruch pozornosti a krátkodobé paměti kolísá. Projekce i chování ukazují na ADHD se sekundární psychickou nadstavbou.

Školní vzdělávání

Barunka nastoupila do první třídy waldorfské školy v roce 2012, při zápisu do školy matka ředitele upozornila na skutečnost, že dívka nenavštěvuje školku z důvodu jejího problematického chování. Teprve nástupem do první třídy se ukázalo jak veliké výchovné problémy Barunka má.

Zvykání Barunky na školní kolektiv bylo velmi náročné, neuměla si s dětmi hrát, nevěděla jak se k nim chovat, byla velmi sebestředná a pokud se jí nepodařilo prosadit se, byla agresivní. Její agresivita byla často nečekaná, takže se těžko odhadovalo, kdy na děti zaútočí. V dětském kolektivu se často neorientovala a to zvyšovalo její nejistotu a zmatenost což přecházelo v její regresivní chování, kdy lezla pod lavicemi po čtyřech

a chovala se jako zvířátko. Její egocentrismus se projevoval neustálým škozením ostatním spolužákům a sledování jejich reakcí, čímž se utvrzovala ve své moci a pocitem, že je středem pozornosti. Nebyla schopna přijmout autoritu učitelky ani asistentky. Začátek školního roku se nesl v usměrňování a vymezení hranic Barunky ve třídě. Přestože ostatní děti její chování nechápaly a často byly Barunkou fyzicky napadány, přesto měly stále snahu jí pomoci a o přestávkách si s ní hrát. Třidu navštěvoval chlapec Jiřík, který byl nepohyblivý, k tomu se naopak Barunka chovala velmi hezky a ráda si s ním hrála. Situaci řešila škola společně s matkou, jež se snažila se školou ve všem spolupracovat.

Z počátku se nedařilo Barunku usměrnit v jejím chování, proto její třídní učitelka oslovila poradnu o odbornou pomoc.

Žádost třídní učitelky o vyjádření k integraci pro Speciálně pedagogické centrum dne 15. 10. 2012

Popis situace ve třídě: ve třídě je k dispozici asistentka pedagoga, která původně nastoupila k žákovi s omezenou hybností, nedostatečnou verbální komunikací a který je napojen na přístroj podporující jeho dýchání.

Barunka větší část vyučování nepracuje, nerespektuje mé pokyny ani pokyny asistentky. Volně a nekontrolovatelně se pohybuje po třídě. Spolužákům bere pomůcky a jiné osobní věci a schovává je. Jí dětem svačiny nebo je znehodnotí a boří dětmi vytvořené stavby. Barunku není možné usměrnit a zklidnit tak, aby se konflikt dal urovnat, nedovede projevít lítost, není schopná se omluvit, není si vědoma důsledků svého chování. Většinou se dostane do obrané pozice, lehne si a ani spolu s asistentkou ji nejsme schopné postavit na nohy a odvést ji do její lavice nebo ven ze třídy. Nakonec jsme nucené ji za ruce vytáhnout ze třídy, čemuž se urputně brání. Podobnou reakci někdy Barunka mívá, když si jí babička odvádí po vyučování domů.

V rámci naší školy jsme domluvili postup, že pokud Barunka nebude vyučování zvládat a bude rušit práci ostatních dětí, odvede jí asistentka z terapeutických důvodů do jiné třídy. Toto však téměř není možné, protože se tomu brání.

Jak taková situace působí na ostatní spolužáky? Jak ji řešit jinak? Jak takové situaci vůbec předcházet? Takové otázky si spolu s asistentkou, výchovnou poradkyní a vedením školy klademe téměř denně.

S dětmi ve třídě jsem o Barunky chování mluvila. Ve škole právě prožíváme michaelské období. Vyprávěla jsem dětem o draku, kterého máme kdesi v sobě a který

má nad námi někdy moc, jež musíme překonat. Vyzvala jsem děti, aby Barunce podle svých sil pomohly, protože Barunky drak je někdy silnější nežli ona. Některé děti to vnímaly s porozuměním a dokázaly si všimnout, kdy se Barunce daří draka v sobě zkrotit. Zdá se mi ale, že je nad jejich možnosti situaci ve třídě pochopit a vyrovnat se s Barunky nepředvídatelným chováním. V posledních dnech se některé děti dostávají s Barunkou do stále častějších fyzických konfliktů, při kterých vzrůstá agresivita na obou stranách. Některé děti jsou samy poměrně neklidné a vznětlivé a taková atmosféra je jen podněcuje, některé děti ji dokonce začaly napodobovat a během vyučování lezou po čtyřech pod lavicemi a vydávají různé zvuky.

Součástí hlavního vyučování je rytmická část, trvající v první třídě minimálně třicet minut, probíhá mimo lavice, většinou v kruhu. Děti vytleskávají, vydupávají nebo jinak rytmicky a výrazově pracují s básničkou nebo písničkou. Barunka odmítá být součástí takové skupiny a svévolně ji opouští. Když dostane jinou samostatnou práci, kterou jindy vyhledává, odmítá ji a dělá věci, kterými na sebe strhává pozornost ostatních spolužáků, bere jim věci z lavice apod. Nedaří se nám přijít na způsob jak ji motivovat ke spolupráci s ostatními a nerušit výuku. Není možné, aby jí při takových činnostech asistentka zaměstnala individuálně, protože pracuje s jiným integrovaným žákem, který o vyučování jeví velký zájem, a bez pomoci by to nezvládl. V podobné atmosféře probíhá i výuka jazyků, eurytmie a část pracovního vyučování.

Pokud vyučování probíhá v lavicích, je Barunka schopná zůstat na svém místě a snaží se spolupracovat, ale pozornost udrží krátce, má potřebu do dění zasahovat, upoutává na sebe rušivě pozornost. Dle doporučení seděla Barunka zprvu sama v první lavici, ale otáčela se, brala spolužákům věci z lavice, takže i přes nedoslýchavost sedí v zadní lavici poblíž asistentky. Těžko zvladatelné byly i hodiny tělesné výchovy, z kterých musela být opakovaně odvedena.

Na dětech je patrná únava, která nesouvisí jen se změnami při vstupu prvňáčků do školy, ale i stálým napětím a nervozitou ve třídě. Kladu si otázku, jaký smysl má integrace takové žákyně do běžné třídy? Jak vysvětlit rodičům ostatních dětí, že vyučování probíhá v takové atmosféře a že nemohu zajistit klid ve výuce? Jsme jako první třída na začátku školní docházky. Teprve se vytvářejí vazby v třídním kolektivu, návyky při vyučování. Třída by se pro žáky měla stát místem bezpečí a důvěry. Jak kolektiv, který se teprve tvoří, má takovým situacím čelit?

Spolupráce s maminkou Barunky je dobrá, snaží se řídit doporučením z poradny a mými poznatky, sama byla přítomna na vyučování.

Zpráva psychologa Speciálně pedagogického centra z jeho návštěvy v základní škole dne 20. 11. 2012

Barunka je v současné době opět meditována a je v péči pedopsychiatra.

Pozorování psychologa ve třídě: Barunka zpočátku vyučovací hodiny, při třídním přivítacím rituálu a krátce po něm, se aktivně zúčastňuje. Sedí v poslední lavici a asistentka pedagoga je vedle ní. Jakmile začne rytmika a utvoří se kroužek s činností mimo lavice, dívka se odmítá zúčastnit a s asistentkou se odebírá do první lavice, čelem ke třídě, kde dívka organizuje prohlížení obrázků. Když opět nastal program v lavicích, dívka odmítá usednout na své místo a sedne si na židli vedle pedagožky. Když pro ni přijde asistentka a uvede jí na místo, dívka truceje, obrací se ke všem zády. Není-li na tento stav žádná reakce, lehne si na zem, potom po čtyřech odleze a opouští třídu. Na nějakou dobu pak uléhá za lavičku. Do třídy již odmítá jít. Beru si ji na vyšetření a zde se jako kouzelným proutkem mění a horlivě až hyperkineticky spolupracuje.

Vyšetření psychologem: dívka fyzicky odpovídá věku, školsky je zralá. Obecné rozumové dispozice jsou průměrné. Vývojová úroveň figurální kresby odpovídá 6 letům. Projektivní kresby ukazují na určitou míru subdeprivace, vnitřní tenze, manipulace, vratké zakotvení a potřebu získávání pozornosti. Z rozhovoru s dívkou vyplynulo, že domácí prostředí vykazuje značné verbální rozpory jednotlivých členů domácnosti – babička, dědeček, matka a dívka.

Zpráva speciálního pedagoga ze Speciálně pedagogického centra z jeho návštěvy v základní škole dne 20. 11. 2012

Pozorování speciálního pedagoga ve třídě: Barunka sedí v zadní lavici z důvodu, že obtěžovala ostatní žáky. Doporučuji přesazení do přední lavice, aby lépe slyšela a mohla i odezírat. Barunka na začátku hodiny spolupracuje dobře. Nechce se zapojovat až do skupinové činnosti. Odchází a hledá si jiné zaměstnání, které jí zajímá. Postupně chce na sebe strhnout pozornost. Pokud jí paní učitelka nevyhoví, urazí se a nechce dále spolupracovat. Při mé návštěvě vyběhla ze třídy na chodbu, kde běhala jak pejsek.

Doporučení speciálního pedagoga: je potřeba dívku zapojovat do veškerých činností třídy, nejen skupinových. Doporučuji zavedení „komunikačního sešitu“, kde paní učitelka a rodiče se budou vzájemně informovat o chování Barunky ve škole i doma. Barunka potřebuje při vyučování více se opírat o názor ve všech předmětech a častěji opakovat probrané učivo. Při poklesu pozornosti je třeba glosovat odpovědi spolužáků, aby se dobře orientovala v organizaci hodiny. Klást kontrolní otázky a

přesvědčovat se, zda učivu rozumí. Hovořit z čelní pozice hlasem, nekřičet. Osnovu učiva a nové pojmy psát na tabuli. Respektovat zvýšenou unavitelnost a zhoršení sluchu při rýmě. Dle potřeb žákyně uplatňovat individuální přístup. Poskytnout dostatek času k plnění úkolů.

Zpráva Střediska výchovné péče z návštěvy v základní škole dne 27. 11. 2012

Pozorování ve třídě: při vyučování měla Barunka sníženou soustředěnost, která přímo ovlivňovala její psychickou aktivitu. Problematické projevy v chování: vykřikování, napomínání vyučující, měly široké důsledky: Barunka pozorovala spolužáky, jestli slyší její komentáře. Vyučující na ni počkala, opakovala jí úkol, kterému pomalu rozuměla, protože rozptylovala povídáním. V další části výuky pak nestihla začátek hry na flétnu. Děti se učily dva tóny, dva hmaty ona nestačila jejich tempu.

Přestávka: Barunka poskakovala kolem skříně a gesty vyžadovala hračky, dětem volně vstupovala do hry. Napodobovala opičku, která děti škádlí a křičí na ně. Děti si jejich projevů nevšímaly. Ve třídě se o velké přestávce osvědčil postup, kdy Barunka odcházela s asistentkou do družiny, kde si společně hrály. Barunka se na společnou hru těšila. Záměrně jsem jejich postup změnila.

Podpůrná opatření: kromě nutné farmakologické léčby pomůže Barunce i vyučující pravidelná redukce dílčích deficitů. Vzhledem k oslabené sluchové percepci doporučuji navíc rozvíjet a procvičovat fonetický sluch. Barunka obtížně určí foném ve slově: první a poslední, zatím neporozuměla podstatě, proč je psaní a čtení přesným úkolem. Při čtení hádala fonémy, v úkolech se postupně ztrácela, volala: „Jak vypadá L?“ Hledala pomoc u paní asistentky. Nebo odmítala číst a psát. Fonetický sluch doporučuji rozvíjet podle obrázků, vyučující nabídla škálu obrázků. Souběžně s obrázkem napsat počáteční grafém.

Domníváme se, že pokřikování po dětech nebo házení hraček na ně, je situační a může souviset se špatnou sociální orientací ve třídě. Barunka nepojmenuje spolužáky, nepoděkuje, neosloví a vezme si neomezeně, co se jí líbí. Usiluje tak o jejich pozornost, protože by si chtěla hrát. Barunka totiž nezná jména spolužáků. Alternativní pomocí může být fotografie jejich třídy. Doma se naučí oslovit děti a zde může vyprávět, jak byla úspěšná, a s kým si hrála o přestávce. Matka se bude informovat, jak probíhá hra o přestávce.

Program nácviku pravidelného režimu v rodině: matka bude hodnotit denně ranní vstávání zápisem (sluníčko – mrak) do kalendáře, pozitivní pozorností budou

předcházet vleklým obtížím. Zapsat čas cvičení artikulace – hodnocení (sluníčko – mrak). Příprava ke spaní: úklid hraček, příprava tašky. V rodinném prostředí budou pozorovat, jak se Barunka domluví, jak bude oslovovat a podobně.

Waldorfská škola, kde se Barunka vzdělává, je náročná na soustředěnost a vytrvalost. Způsob práce a uvedená opatření by měla omezit frustrující zátěž a neporozumění ve škole i doma.

Závěr: intenzivní pozorování a reedukace deficitů je náročná pro vyučující i matku. Aby byla alternativní opatření oboustranně přínosná, je potřebné nové vzorce chování cvičit doma i ve škole.

Zpráva Speciálně pedagogického centra z návštěvy v základní škole dne 9. 4. 2013

Návštěva proběhla z důvodu vystavení nového doporučení k integraci a posouzení vhodnosti přiznání přítomnosti asistenta pedagoga během docházky žákyně na prvním stupni ZŠ.

Dívka navštěvuje 1. ročník ZŠ, ve třídě je 24 žáků a asistent pedagoga. Při návštěvě školy proběhlo pozorování v hlavním vyučování a v hodině anglického jazyka. Konzultace IVP, rozhovor s třídní učitelkou, asistentem pedagoga a žákyní.

Barunka sedí v zadní lavici. Doporučuji přesazení do přední lavice, aby lépe slyšela. Podle slov třídní učitelky se chování žákyně zlepšuje, ale přesto je nadále problematické a vyžaduje dohled asistenta pedagoga, který její chování usměrňuje. Barunka na začátku hodiny spolupracuje dobře. Nechce se zapojit až do skupinové činnosti při anglickém jazyce. Postupně chce strhnout na sebe pozornost. Třídní učitelka po domluvě s matkou hodnotí chování žákyně ve třídě, které pak zaznamenává do tabulky. To stejné činí matka doma. Po vyučování chodí Barunka na individuální speciální pedagogickou hodinu, kde se hodnotí její chování a vysvětluje nové učivo.

Rozumové dispozice Barunky jsou průměrné, ale jejich využití vlivem poruchy pozornosti a krátkodobé paměti kolísá. Projekce chování ukazují na ADHD se sekundární psychickou nadstavbou. Doporučena pedopsychiatrická péče.

Speciálně pedagogické přístupy: dle potřeb žákyně uplatňovat individuální přístup. Při výuce se především opírat o psaný text a obrazové a názorné pomůcky. Psát důležitá sdělení na tabuli. Doporučuji časté střídání činností, využívat trojrozměrné a obrazové materiály. Při poklesu pozornosti glosovat odpovědi spolužáků, aby se žákyně dobře orientovala v organizaci hodiny. Klást kontrolní otázky a přesvědčovat se, zda učivu rozumí. Hovořit z čelní pozice hlasem, nekřičet. Omezit psaní diktátů a zadávat

doplňovací cvičení, úlevy v poslechu reprodukováných textů, současně poskytnout písemné podklady. Omezit psaní limitovaných úkolů. Dopředu upozornit na zkoušení. Zohlednit klasifikaci ve všech předmětech. Podporovat samostatnost a posilovat sebevědomí. Tolerovat osobní tempo a respektovat zvýšenou unavitelnost. Vážné měrové slyšení. Poskytnout dostatek času ke zpracování a kontrola úkolu. Zapojit dívku do mimoškolních aktivit. Úzce spolupracovat s rodinou. Rodiče zajistí pravidelnou přípravu dcery na vyučování.

Doporučení k integraci ze dne 11. 4. 2013 – Speciálně pedagogické centrum pro sluchově postižené

Druh a stupeň postižení: středně těžká nedoslýchavost na pravém uchu. Porucha chování na základě organického postižení CNS – hyperkinetický syndrom, vyšší unavitelnost a rychlý pokles pozornosti, kratší verbální paměť, porucha artikulace – vadné L, nevyvozené R, Ř, opožděný vývoj řeči.

Doporučení:

- individuální speciálně pedagogická práce: 2 hodiny týdně (rozdělit na menší časové úseky)
- účast dalšího odborníka: pedagogický asistent po celou dobu výuky
- vyjádření k počtu dětí ve třídě: v rámci možnosti školy snížit počet žáků na 20 a méně
- vybavení speciálními pomůckami: počítač, výukové počítačové programy, didaktické a trojrozměrné pomůcky, encyklopedie, tabulky, přehledy, slovníky, pracovní sešity a metodické materiály

Prognóza: postižení je trvalé a doporučení má platnost po dobu docházky na 1. stupeň ZŠ. Jde o trvalé postižení takového druhu a stupně, že se jedná o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami s vysokou mírou podpůrných opatření.

Vyjádření třídní učitelky pro Pedagogicko-psychologickou poradnu ze dne 13. 5. 2013

Barunka má za sebou osm měsíců školní docházky, po medikaci a nastavení doporučených pravidel ve vyučování i doma se její chování a ochota spolupracovat při vyučování zlepšila. Barunka pracuje s pomocí asistentky pedagoga, kromě vyučování má ještě individuální činnosti se speciálním pedagogem, dostává individuální domácí

úkoly. V českém jazyce a matematice jsou znát pokroky, hlavně grafomotorických schopnostech a délce soustředění. V oblasti logického myšlení, verbálního vyjadřování a paměťového osvojování je Barunka stále velmi slabá. ***V rámci našich vyučovacích metod probíhá značná část vyučování frontálně, což vyžaduje nároky na soustředění, kázeň a sociální vnímání skupiny. To je pro Barunku velmi náročné, často není schopná podřídít se autoritě vyučujícího ani spolupráce ve skupině.*** V druhé části vyučování, po velké přestávce, jsou Barunky zájem a pozornost už značně oslabené a do vyučování je již nezapojuje. K vyučování přistupuje pasivně, což se v souvislosti s její poruchou projevuje především těžko zvladatelným chováním.

Individuální vzdělávací plán pro školní rok 2013 – 2014

Pedagogická diagnóza učitele: Barunka se jen někdy začleňuje do řízené skupinové práce nebo do volné hry v kolektivu. Strhává na sebe pozornost a odvádí pozornost i ostatních spolužáků, pokud udělá chybu nebo neví jak pracovat, často odmítá přijmout pomoc a pracovat individuálně s asistentkou. Odmítá se zapojit do výuky cizích jazyků.

Konkrétní cíle: začlenění do společné práce třídy, přijmout autoritu vyučujících, začlenit se do rytmické části hlavního vyučování, předcházet konfliktním situacím při skupinové práci a hře při vyučování a o přestávkách, zvládnutí učiva 2. ročníku v plném rozsahu.

Metody a formy práce: Barunka bude pracovat při vyučování za přítomnosti asistenta pedagoga. Bude mít individuální docvičování s třídní učitelkou nebo asistentkou pedagoga. Každý měsíc proběhne rozhovor s matkou o Barunky socializaci a rozvíjení školních dovedností. V průběhu vyučování časté střídání činností, při poklesu pozornosti opakování odpovědí učitelky i spolužáků, klást konkrétní otázky, hovořit z čelní pozice, nekřičet, tolerovat osobní tempo a rychlejší unavitelnost, dostatek času na zpracování a kontrolu úkolů. Pevným a pravidelným režimem bude posilována její orientace v sociálních vazbách, vymezit jí autoritu k dospělým a dát jí hranice. Usměrnovat rychlost při plnění zadaných úkolů, dbát na pečlivost a soustředění při jejich vypracování, posilovat krátkodobou paměť. Poskytnout dostatek času k plnění úkolů. Vést Barunku k tomu, aby své osobní zájmy a potřeby dokázala sladit s nároky a potřebami ostatních. Chválit a povzbuzovat jí za pokroky a snahu, dát jí zažít pocit úspěchu. Veškeré podněty jasně a jednoduše formulovat. Sladit nároky ve vyučování a výchově s nároky její rodiny.

Zpráva z návštěvy základní školy dne 21. 1. 2014

Barunka navštěvuje 2. ročník ZŠ, ve třídě je 22 žáků a asistent pedagoga. Při návštěvě školy proběhlo pozorování v hodině matematiky. Konzultace IVP, rozhovor s třídní učitelkou, asistentem pedagoga a žákyní.

Žákyně ve třídě sedí v zadní lavici, doporučuji přesazení do přední lavice, aby lépe slyšela a orientovala se v hodině. Chování žákyně se stále zlepšuje, ale přesto je někdy problematické. Nadále se Barunka nechce zapojit do skupinové práce, v takových případech se jí individuálně věnuje asistentka pedagoga. Doporučuji pokračovat ve vedení komunikačního sešitu, kde škola s rodinou si navzájem vyměňují informace o chování a prospěchu Barunky.

Individuální vzdělávací plán pro školní rok 2014 – 2015 z matematiky

Září: opakování učiva 2. ročníku – násoskové řady, orientace na číselné ose, pamětné sčítání a odčítání do 100.

Říjen: opakování číselných řadů (1, 10, 100, 1000), procvičování násobilky 1- 5, písemné sčítání a odčítání bez přechodu přes 10.

Listopad: písemné sčítání a odčítání s přechodem přes 10.

Prosinec: sestavování a řešení slovních úloh na procvičování písemného sčítání a odčítání.

Leden: míry a váhy, měření času, zavádění jednotek času, měření vzdáleností, zavádění jednotek délky, starých jednotek, jednotky hmotnosti a vážení na různých typech vah.

Únor: opakování násobilky 1 – 10.

Březen: písemné násobení dvojciferným číslem, slovní úlohy a hra na obchod.

Duben: opakování písemného sčítání, odčítání a násobení, dělení jedno ciferným číslem beze zbytku s následnou kontrolou opačnou operaci.

Květen: opakování převádění jednotek času, míry a hmotnosti, procvičování písemného dělení jednociferným číslem beze zbytku.

Červen: opakování probraného učiva 3. Ročníku

6.5 Kazuistika č. 3

Jméno: Ivana

Současný věk: 8 let

Osobní anamnéza

Ivanka se narodila v září 2006, dívka je z dvojčat, její sestra je zdravá. Ivanka je dvojče A, porodní váha 2970 g, PMV opožděn, pozdější sezení a chůze. Ivanka má Recklingausenovu chorobu, z toho vyplývají další obtíže – gliom levého oka, koordinační porucha v rámci LMD, snadno sklonitelná pozornost, psychomotorický neklid, rychlá unavitelnost v mentální zátěži, slabá výdrž. Celkové rozumové předpoklady a kognitivní funkce jsou hraniční.

Rodinná anamnéza

Ivanka žije v panelovém domě okresního města, v úplné rodině. V domácnosti s ní bydlí ještě její dospělý bratr, který se o Ivanku a její dvojče občas stará. Otec je vyučený a pracuje jako operátor výroby, matka je také vyučená a pracuje ve stejné továrně.

Psychologické vyšetření

Dívka je snadno unavitelná v mentální zátěži, opožděný vývoj řeči, porucha aktivity a pozornosti, omezení v jemné a hrubé motorice, grafomotorice, kresbě a zrakovém a sluchovém vnímání. Omezená řeč, spojená s chudší slovní zásobou, omezení v orofaciální oblasti. Nízká zralost poznávacích a rozumových funkcí a schopností.

Malá pracovní vyspělost, citová a sociální nezralost. Intelektový výkon v dolním pásmu zjevného podprůměru. Vývojové opoždění, možná i celková stagnace vývoje v důsledku neurologického onemocnění.

Školní vzdělávání

Pro celkovou nižší zralost poznávacích a rozumových funkcí a schopností, dále menší pracovní vyspělost, citovou a sociální nezralost bylo psychologem doporučeno, aby se Ivance odložila o rok školní docházka.

Přes doporučení speciálně pedagogického centra, nastoupila Ivanka se svou sestrou školní docházku na ZŠ Svobodné v Písku, kde je vzdělávána podle ŠVP dané školy dle waldorfské pedagogiky. Ivanka měla v první třídě se vzděláváním problémy, proto bylo rodičům doporučeno opakování prvního ročníku a přestup do běžné základní školy, kde

by se skladba vyučujících předmětů pravidelně každodenně opakovala a dívka by přinesla osvojení elementárních školních znalostí. Toto doporučení rodina nerealizovala.

Vyšetření psychologa Speciálně pedagogického centra ze dne 20. 2. 2014

Školní docházku dívka započala na žádost rodiny v září 2013 na ZŠ Svobodné v Písku, kde je vzdělávaná podle ŠVP dané školy podle waldorfské pedagogiky. Tato pedagogika velmi pěkně rozvíjí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. A je hlavně doporučována pro nadprůměrné děti.

Pro Ivanku dle mého názoru není vhodné vyučování v tzv. epochách, které představují dvouhodinové bloky, trvající dva až tři týdny. Děti se tak plně věnují pouze jednomu předmětu a mohou si učební látku důkladně zažít a pochopit. V jejich možnostech je i celkové propojení do dalších předmětů, rozvíjí se mezioborové vztahy v jednotlivých předmětech.

Ivanka potřebuje naopak každodenní procvičování v jednotlivých předmětech. Klasické procvičování, opakování a následné zpevnování učiva, tak povede k celkovému lepšímu zpevnění elementárních znalostí a dovedností. V poskytnutém dotazníku od třídní učitelky je patrné, že má dívka v tomto vzdělávacím programu problémy. Třídní učitelkou je navrhován individuální plán. Tento návrh nepodporuje speciální pedagog. Aktuální intelektový výkon je u Ivanky v dolním pásmu zjevného podprůměru. Doporučila bych opakování prvního ročníku a přestup do běžné ZŠ.

Vyšetření psychologa Pedagogicko-psychologické poradny ze dne 21. 10. 2014

V poradně je Ivanka vedená od roku 2011, kdy bylo konstatováno vývojové opoždění, možná i celková stagnace. Z rozhovoru vyplývá, že se obtížněji orientuje v edukační realitě, neumí pojmenovat jednotlivé školní předměty.

Podle zákona 561/2004 Sb. §16. odst. 3 a vyhlášky 73/2005 Sb. §1 v aktuálním znění se jedná o žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami na základě zdravotního znevýhodnění. Výkonnost Ivanky je kolísavá a pravděpodobně zásadně souvisí s jejím aktuálním zdravotním stavem momentálním naladěním. Celkové rozumové předpoklady a kognitivní funkce hodnotím v současné době jako hraniční.

Vědomosti a dovednosti Ivanky ve čtení, psaní a počítání jsou tím pádem rovněž hraniční až defektní. Výbavnost písmen je dobrá, většinou se daří pomalé vázání do slabik, opis zvládá s nepřesnostmi, počítá s chybami za pomoci názoru. Potřebuje

výraznější podporu a dopomoc a časté vedení dospělým. Výkony odpovídají jejím celkovým rozumovým schopnostem a zdravotnímu stavu. Doporučuji vypracovat pro Ivanu individuální vzdělávací plán, který by reflektoval uvedená doporučení.

Individuální plán 2014/2015

Pedagogická diagnóza učitele: Ivanka projevuje ochotu pracovat. Do práce jí není třeba pobízet, ale potřebuje neustálou kontrolu, protože se sama neorientuje v pokynech učitele. Ptá se, jestli něčemu nerozumí, projevuje mnohem větší zájem o dění ve třídě, nežli v loňském roce. Při práci jí pomáhá paní asistentka, která ve třídě asistuje ještě dalším žákům.

Speciálně pedagogické postupy: Ivanka bude pracovat při vyučování za přítomnosti asistenta pedagoga. Zúčastní se individuálního docvičování s asistentkou pedagoga a se speciálním pedagogem. V průběhu vyučování časté střídání činností, klást konkrétní otázky, tolerovat osobní tempo a rychlejší unavitelnost, dostatek času na zpracování a kontrolu úkolů. Trvale se orientovat pouze na základní učivo. Pracovat s názorem, s využitím pomůcek.

- *matematika* – názorné pomůcky, počítadlo, procvičovat struktury čísel (rozklad čísel, dopočítávání do 10, práce s kartičkami)
- *psaní* – tabulka s abecedou, uvolňovací cviky, pomalé diktování s výraznou artikulací, pomocné linky, cviky na rozvoj sluchového vnímání
- *čtení* – analyticko – syntetická metoda

6.6 Tematický plán 1. třída

Ve waldorfské škole se v první třídě střídají v hlavním vyučování epochy českého jazyka, matematiky a kreslení forem (nácvik grafomotoriky).

Po hlavní epoše, která trvá devadesát minut, mají děti odborné předměty, angličtinu, němčinu, eurytmii a tělesnou výchovu. Hudební výchova je součástí hlavního vyučování. V první třídě se začíná hrou na pentatonickou flétnu. Při výtvarné výchově se kreslí akvarely, začíná se jednou barvou, později se na papíru setkávají dvě barvy. Při pracovních činnostech se začíná plést hladce, většinou se plete pouzdro na flétnu.

V první třídě se střídají čtyři epochy českého jazyka, tři epochy kreslení forem a tři epochy matematiky. Každá epocha trvá okolo tří týdnů.

6.6.1 Vlastní pozorování 1. třída

Jméno: Jiří

Chlapec je nepohyblivý, ve třídě má speciální židli v poslední lavici, z důvodu připojení dýchacího přístroje do elektřiny. Ve škole se mu líbí, je společenský a rád komunikuje s dětmi, z počátku měl problém mluvit nahlas před celou třídou, v průběhu docházky ztratil zábrany a je schopen se přihlásit a odpovídat na otázky. Je závislý na asistenci, musí ho krmit a přebalovat. Má problémy s jemnou motorikou, potřebuje pomoc se zápisem do sešitů.

Jméno: Barbora

Dívka je nedoslýchavá, zprvu seděla v přední lavici, ale strhávala na sebe neustále pozornost, byla proto posazena do zadní lavice, sedí vedle asistentky pedagoga. Barunka má problém udržet pozornost, často nechápe, co má dělat, ale pomoc učitelky i asistentky odmítá. K motivaci se jí začaly kreslit každý den symboly sluníčka nebo mráčku, Barunku to opravdu motivovalo, snažila se pracovat a nerušit spolužáky, aby získala sluníčko, ale někdy se jí situace nepodařila zvládnout.

Jméno: Ivana

Dívka má problémy se zrakem, proto sedí v první lavici. Má obtíže s orientací, nemůže chodit sama ze třídy, většinou se ztratí na chodbě nebo se někde zapomene a nevrátí se zpátky do třídy. Se sestrou chodí do stejné třídy, ale jedna druhé si moc nevšímají, každá si našla jiný okruh kamarádů. Ivanka navázala velmi úzký vztah s chlapcem, který má také problémy s učením. Ve třídě se nebojí projevit nahlas, ale má citové výkyvy, někdy je nadměrně veselá a komunikativní, jindy se uzavře do sebe nebo začne být plačtivá. Děti ji přijaly velmi pěkně, uvědomují si, že je trochu odlišná, ale zatím se jí snaží ve většině situací pomáhat nebo brát ohled na to, že se často ve výuce neorientuje.

1. epocha kreslení forem

Orientace v prostoru – vpravo X vlevo, nahore X dole, vpředu X vzadu, koordinace pohybů, napodobování pohybů, rovná a oblá čára, svislá, vodorovná a šikmá čára, rytmické střídání směrů a velikostí.

Děti kreslí formy do sešitů A3, používají speciální bločky a štífty. Kreslení forem je na waldorfských školách samostatný předmět, jež přináší uměleckým způsobem dětem strukturu a rytmus.

Jiří: jemná motorika dělá Jiříkovi problémy, lépe se mu pracuje na zemi, kde má podepřenou ruku a lépe udrží štífty v ruce. Bez pomoci asistentky by se neobešel.

Barbora: při práci do sešitu pracuje rychle a velice nedbale, je problém jí pomoci, aby pracovala pomaleji a hlavně přesněji a pečlivěji.

Ivana: kreslení forem jde Ivance lépe, než se očekávalo, čáry sice nejsou přesné, ale vzhledem k její zrakové vadě se jí vcelku daří rytmické střídání čar.

1. epocha českého jazyka

Básničky a písničky na cvičení správné výslovnosti, rytmus řeči, koordinaci řeči a pohybu, motivační písničky a prstová cvičení, vyvozování a psaní písmen P, L, F, V, M, J, K. Přiřazování hlásek k písmenům.

Básničky a písničky děti říkají při rytmické části epochy v kruhu, každé písmenko, které se učí je vyvozeno z básničky a obrázku.

Jiří: snaží se říkat básničky, ale z paměti si je nepamatuje, pouze opakuje po dětech. Písmenka již umí, ale je dobře, že si je znovu opakuje a oživuje. Mezi dětmi se Jiřík cítí příjemně, má židličku na kolečkách a za pomoci asistentky se aktivně účastní celé rytmiky.

Barbora: v rytmické části se nechce zařadit do kruhu, a pokud má s dětmi něco dělat v kruhu, ruší a snaží se na sebe strhávat pozornost. Má problémy si písmenka zapamatovat, je dobře, že se vyvozují z obrázku, protože díky tomu je schopná si vybavit jak písmenko vypadá.

Ivana: do rytmické části se s ochotou zařazuje, motorika a špatná orientace v prostoru jí způsobují problémy v kruhu, nedokáže předat spolužákovi pytlíček nebo správně reagovat na určené pohyby. Má ráda hudbu, písničky si na rozdíl od básniček dokáže zapamatovat. Značně jí pomáhá vyvozování písmenek z obrázků, bez obrazu si není schopna písmenko vybavit.

1. epocha matematiky

Číselná řada 0 - 10, početní operace a slovní paměťové úlohy.

Děti se nejprve učí římské číslice, kterým říkají prstová, protože si je ukazují na prstech. Dělalí jejich zápis do sešitu, až když je proberou do deseti, začnou se učit jejich arabskou podobu. Na sčítání a odčítání přicházejí dva skřítkové: „Hromádka“ a „Ztratílek“.

Jiří: číselná osa a porovnávání čísel mu nedělá problémy, trénuje s asistentkou sčítání a odčítání, nemá potíže s pochopením početních operací a s názorem se mu daří dobře počítat, ale chybí mu motivace k samostatné práci, bez pomoci druhého nespočítá nic.

Barbora: je pro ni problém si zapamatovat číslice, neustále si je plete, sčítání a odčítání si nechce nechat vysvětlit, to je asi největší problém, že nechce naslouchat druhým, ale sama si s čísly neví rady.

Ivana: pozná číslice do deseti, umí rozlišit menší - větší, ale se sčítáním a odčítáním si neví rady, daří se jí pouze s velkou dopomocí asistentky.



Obrázek 1 - Epochový sešit Jiří (Zdroj: vlastní)

2. epocha kreslení forem

Vytváření útvarů - kruh, čtverec, trojúhelník – zvětšování a zmenšování, rytmické střídání v pásu, střídání hranatých, oblých a špičatých tvarů.

Jiří: když při malování leží na bříšku, daří se mu kreslit celkem pěkně, práce ho, ale moc nebaví. Kreslení a psaní není jeho oblíbená činnost.

Barbora: stále do sešitu pracuje rychle a nedbale, ale již je přístupnější k radám pedagogů, takže některé formy jsou docela povedené.

Ivana: propojit útvary dokáže, ale linka není přesná a ke konci se zaobluje. Lépe se jí kreslí kulaté tvary, nedaří se jí zmenšování a zvětšování.



Obrázek 2 - Jiří kreslí formy (Zdroj: vlastní)

2. epocha českého jazyka

Martin, Advent, spirála, básničky, písničky a prstová cvičení se zimní tematikou, vyvozování a psaní souhlásek H, D, T, N, B a samohlásek A, E, I, O, U přiřazování hlásek k písmenům.

Samohlásky se děti na waldorfských školách učí vyjadřovat eurytmicky za pomoci paží. Každá samohláska má svou kvalitu a svůj příběh. U hlásky A slyšíme určitou otevřenost - lásku, u hlásky E naopak hrazení se - pevnost, hláska I – víra, O – odvaha, U – úžlabina.

Jiří: ze zdravotních důvodů zůstal dlouhodobě doma, učí se doma s asistentkou. Písmenka mu jdou dobře, samohlásky se děti učily eurytmickým pohybem. Znázorňování samohlásek gestem mu moc nejde, ale velice rychle si tato gesta zapamatoval. Naučil se slabikovat a začíná pomalu číst.

Barbora: písmenka se jí stále pletou, musí se opírat o kreslený obrázek, ten si vybaví rychleji a spojí ho s písmenem. Samohlásky se po každodenním opakování

podářilo díky eurytmickým gestům zapamatovat. Přiřazování samohlásek k souhláskám se vůbec nedaří.

Ivana: při samohláskách se zjistilo, jak je důležité pro Ivanku vyvozování písmen z obrazů. Samohlásky se ve waldorfském vyučování vyjadřují pouze příběhem a znázorňují se eurytmicky, dokud se pro Ivanku nevymyslel a nenakreslil obraz ke každé samohlásce, nedokázala si ji zapamatovat.

2. epocha matematiky

Číselná řada 0 -22, porovnávání čísel, násobilka 2, početní operace a slovní paměťové úlohy.

Jiří: učí se stále doma, číselná řada mu nedělá potíže, do dvaceti již počítal, je to pro něho opakování. Sčítá a odčítá do deseti za pomoci počítadla. Na Jiříkovi je vidět, že mu chybí kolektiv dětí, cítí se doma osaměle. Násobilku se mu nedaří zapamatovat, neustále se procvičuje.

Barbora: stále si není schopna zapamatovat čísla, přes desítku jí to dělá problémy, každý den se to s ní individuálně probírá. Sčítání a odčítání odmítá, že tomu nerozumí, nepřijímá žádnou pomoc ani radu. Násobilku se nechce učit.

Ivana: násobky dvěma si nepamatuje, násobilka je pro ni nepochopitelná početní operace, sčítání a odčítání přes desítku se také nedaří. Upevňuje se u Ivanky počítání do deseti, jde jí to jen s velkými obtížemi.



Obrázek 3 - Epochový sešit Barbora (Zdroj: vlastní)

3. epocha českého jazyka

Masopust, vyvozování a psaní souhlásek CC, RŘ, SŠ, ZŽ, G, W, X, Y. Básničky a písničky k vyvozovaným souhláskám, sluchová analýza a syntéza, rozlišování krátkých a dlouhých slabik, hledání písmen v textu.

Jiří: další písmenka si Jiřík osvojil bez problémů, někdy si trochu plete Č, Ř, Š, Ž. Básničky se mu stále nedaří zapamatovat, moc se mu je ani nechce učit.

Barbora: nové souhlásky jsou pro Barunku nejtěžší, má problém si je zapamatovat, nepomáhá ani vyvozování z obrázku, tempo je na ni již moc rychlé, nedochází k upevnění písmene, je zde i logopedický problém, písmenka neumí ani správně vyslovit. Ráda a dobře hledá písmenka v textu, je u ní potřeba se opřít se o písemný vzor.

Ivana: básničky si nepamatuje, ale háčky u souhlásek jí nečiní potíže, neslyší u samohlásek čárky a veliké problémy jsou s analýzou slov, syntéza jí jde o poznání snadněji. V textu se orientuje, písmenka rozeznává.



Obrázek 4 - Epochový sešit Ivana (Zdroj: vlastní)

3. epocha matematiky

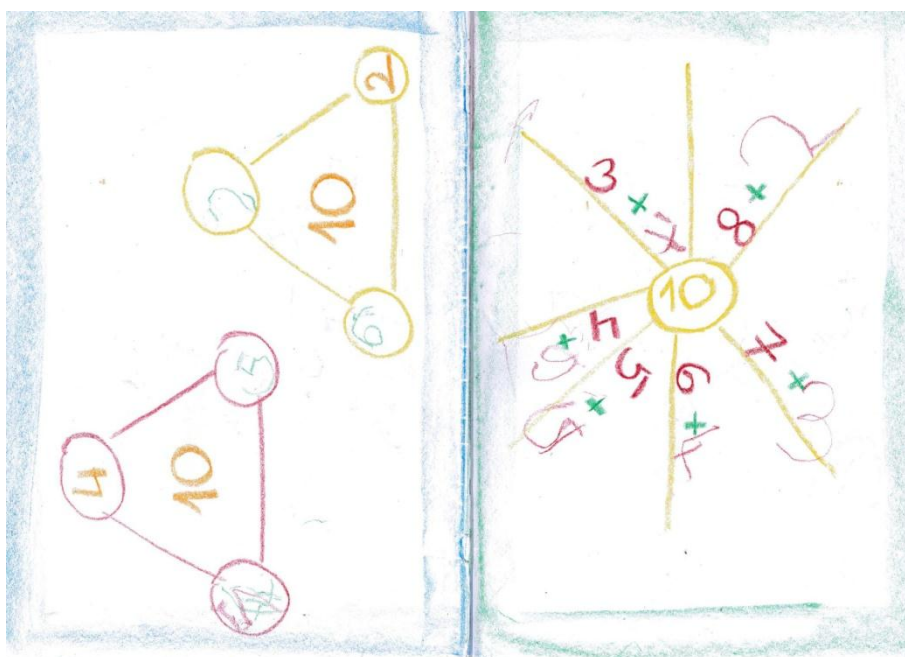
Číselná řada a porovnávání čísel do 100, početní operace plus a minus v oboru 0 – 100 bez přechodu desítky, dělení a násobení, slovní úlohy, násobilka 2, 5, 10.

Jiří: číselná řada přes dvacítku je pro Jiříka složitá, tempo je pro něho příliš rychlé, postupuje se s ním pomaleji a individuálně. Pozitivní je, že již začal chodit do školy a je

spokojený, že může být se spolužáky, také děti ho srdečně uvítaly, už se jim po něm stýskalo, stále se na něho vyptávaly.

Barbora: stále se upevňuje číselná řada do dvaceti, přes dvacítku se přestává v číslech orientovat, násobení a dělení nechce vůbec zkoušet, procvičuje se sčítání a odčítání do deseti.

Ivana: v paměťovém počítání se ztrácí, sčítání se zlepšilo, ale při odečítání si je nejistá a často se plete i s názorem. Počítá pouze do deseti.



Obrázek 5 - EPOCHOVÝ SEŠIT JIŘÍ (Zdroj: vlastní)

3. epocha kreslení forem

Spirála oběma směry, hvězdy, formy souměrné podle svislé osy, jednoduché formy vycházející z rostlinných motivů.

Jiří: jemná motorika se trochu zlepšuje, úchop štíftu je dobrý a je znát Jiříkova veliká snaha.

Barbora: v kreslení forem si je Barunka stále jistější a začíná se jí více dařit, problémem je stále rychlost a nedbalost.

Ivana: úroveň grafomotoriky je stále slabá, pracuje s chutí a z výsledku má radost.

4. epocha matematiky

Procvičování sčítání, odčítání, dělení a násobení. Slovní úlohy.

Jiří: sčítání a odčítání do dvaceti s názorem se Jiříkovi daří, ale musí se s ním pracovat individuálně, sám nemá vůli pracovat samostatně, slovní úlohy nechápe.

Barbora: začíná pronikat do sčítání a odčítání do dvaceti s názorem – počítá s fazolkami nebo počítadlem. Když pochopila jak na to, pracuje velice usilovně a samostatně, nesnese, aby jí někdo při práci vyrušil nebo aby musela ukončit nedodělanou práci, okamžitě jde do záporu, slovní úlohy stále nechápe.

Ivana: v matematice se stále upevňuje počítání do deseti, s názorem a individuálně, bez dohledu asistentky se nesoustředí na práci.

4. epocha českého jazyka

Jánské období, letnice, procvičování – opis, hledání v textu, diktáty, doplňovací cvičení, básničky a písničky k tomuto ročnímu období.

Jiří: čte jednoduché texty, občas ještě chybuje, nevzpomene si na některá písmenka. Nevydrží mu dlouhá koncentrace na práci, samostatně neudělá vůbec nic.



Obrázek 6 - Epochový sešit - Barbora, Jiří (Zdroj: vlastní)

Barbora: stále ještě nerozezná všechna písmenka v abecedě, individuálně se s ní písmenka opakují. Velmi jí pomáhá naučený obraz písmenka. Diktáty píše s množstvím chyb, občas stávkuje a odmítá je vůbec psát. Opis má rychle hotový, nedbalý a odmítá se vracet k opravám. Hezký zážitek měla Barunka ze školy v přírodě, kam jí

doprovázela maminka, společný pobyt dětí stmelil, u Barunky byl důležitý pro její socializaci ve třídě, stále má i po roce problémy pojmenovat spolužáky a bez konfliktu se zapojovat do jejich her.

Ivana: v prostorách školy se již začíná lépe orientovat. Doplnění v textu zvládne pouze s dopomocí asistentky, bez ní pracuje zmateně a často neví, co má dělat. Na školu v přírodě nejela, což nebylo dobré rozhodnutí s ohledem k posílení její socializace ve třídním kolektivu.

Ukončení první třídy a přechod Jiřího do Jedličkova ústavu

Jiřík se po ukončení první třídy odstěhoval do Prahy, kde začal chodit do školy při Jedličkově ústavu. S Jiříkem jsem pracovala od roku 2010, navštěvoval přípravný stupeň při praktické škole Trhové Sviny a Diakonii Rolnička v Soběslavi. Měla jsem tedy možnost být s ním ve speciální škole i ve waldorfské škole. Velice dobře se cítil v kolektivu dětí bez postižení. Sice nemohl dělat díky svému postižení, vše co ostatní, ale zdravé děti ho motivovaly, aby se více snažil a dokázal to co oni. Zúčastňoval se s nimi všech aktivit, zapojoval se i na vozíku do rytmiky, cvičil s nimi eurytmii, i když nemohl díky svému hendikepu dělat vše, tak už jen to, že s nimi byl, ho mnohému naučilo, přestal mít zábrany mluvit nahlas před celou třídou, vyzkoušel si hru na flétnu a hrál s dětmi představení v městském divadle. Myslím, že ho rok v této třídě hodně obohatil po sociální stránce, ještě i po roce za dětmi jezdil o prázdninách na návštěvu a stýskalo se mu po nich.

V dnešní době se stále zvažuje, zda je pro děti prospěšná integrace, jestli mít ve třídě asistenta nebo ne a do jaké školy integrovat. Pokud mohu posuzovat s ohledem na tohoto chlapce, který je imobilní a má lehkou mentální retardaci, tak pro jeho další rozvoj byla účast ve waldorfské škole jednoznačně přínosem. Je škoda, že zde nemohl pobýt delší dobu, nežli jeden rok. Přítomnost ve třídě, byla zkušeností i pro jeho spolužáky, kteří ho měli moc rádi. Nenásilnou formou poznali, že na světě nejsou jen zdravé děti, ale že existují i děti na vozíku, které mají také svou hodnotu. Naučilo je to pomoci potřebnému a myslím, že tyto děti nebudou mít problém v budoucnu přijmout někoho, kdo se od nich odlišuje. Další otázkou zůstává, jak dlouho by ta symbióza fungovala, můj subjektivní názor je, že na prvním stupni to může fungovat, ale myslím si, že na druhém stupni, by Jiřík už svým spolužákům nestačil a zůstal by ve třídě osamocen, odkázán jen na svou asistentku. Vždy když jde o integraci, musí se zvažovat dítě od dítěte - co u jednoho funguje, nemusí fungovat u druhého. Děti s mentálním

postižením určitě do určitého bodu zdravý kolektiv motivuje a obohacuje, ale v určitém bodě je může naopak demotivovat a izolovat. Je určitě dobré využít možnosti integrace dítě s hendikepem do klasické nebo alternativní školy, ale je potřebné mu také umožnit strávit dětství i s dětmi se kterými si bude rozumět a které budou na jeho mentální úrovni.



Obrázek 7 - Rozloučení s Jiříkem (Zdroj: vlastní)

6.7 Tematický plán 2. třída

Ve druhé třídě se v hlavním vyučování střídají epochy matematiky a českého jazyka. Hudební výchova je součástí hlavního vyučování, pokračuje se ve hře na pentatonickou flétnu. Po hlavním vyučování se týdně střídá anglický a německý jazyk, eurytmie, formy, tělesná výchova a výtvarná výchova, kde děti kreslí akvarelovými barvami, v pletení se děti učí plést obrace. Pletou maňásky, které dramatizují v bajkách.

Ve třídě se střídá pět epoch českého jazyka a pět epoch matematiky. Každá epocha trvá okolo tří týdnů.

6.7.1 Vlastní pozorování 2. třída

Jméno: Barbora

Dívka přes letní prázdniny ohluchla na pravé ucho. Je v péči pedopsychiatra a došlo u ní k navýšení medikace. Ve třídě sedí v předposlední lavici. Pro její spolužačku je náročné

vedle ní sedět, protože občas je chování Barunky natolik rušivé, že se musí v hodině přesadit. Pro její záměrné vyrušování musí být častokrát vyvedena asistentkou na chodbu, kde jí trvá delší dobu, než se zklidní natolik, aby mohla zpátky do třídy. Několikrát musela být zavolána do školy její matka, aby si ji odvedla domů, nešlo jí zklidnit. Násobí se její konflikty při přestávkách, provokuje starší chlapce, neorientuje se v sociální oblasti. Často nechá konflikt zajít do takové míry, kdy je již nad její síly ho zvládnout. Musí mít dohled i o přestávce, aby neubližovala spolužákům nebo naopak nebylo ubližováno jí. Při hrách preferuje chlapce, doráží na ně a často se snaží je pusinkovat, nedokáže přijmout jejich odmítání.

Jméno: Ivana

U dívky jsou patrné pokroky, ale nejsou příliš výrazné, spíše je zde obava ze stagnace jejího vývoje. Při vyučování vyhledává jiné podněty a dochází u ní k rychlému rozptýlení pozornosti. Její chování se však dá regulovat ze strany učitelky nebo asistentky, kdy Ivanka reaguje na upozornění a vrací se k práci. Komunikuje bez potíží, ale její vyjadřování je jednoduché a chudé na slovní zásobu. Je u ní rychlá unavitelnost při mentální zátěži, musí vynaložit hodně úsilí na splnění školních úkolů. V edukační realitě se orientuje obtížněji, z předmětů jí baví hlavně malování a vyrábění. Ivanka má stále percepčně - motorické obtíže a její výtvarný projev je vývojově opožděný. Socializace ve třídě je bez problémů, Ivanka chodí do školy ráda a má ve třídě citové vazby k několika spolužákům. Chodí na kroužek ručních prací a tancování.

1. epocha matematiky

Číselná řada 0 -120, násobilka 2,3,4,5, sčítání a odčítání přes 10, slovní úlohy.

Barbora: číselnou řadu pozná do 100 podle písemné předlohy, pamětně se nedokáže zorientovat. Nedaří se jí zapsat číslice podle diktátu, ani se neorientuje na číselné ose. Násobilku neumí z paměti ani nerozumí její podstatě.

Ivana: čtení psaní číslic většinou zvládá, jen výjimečně chybuje. Doplnování do číselné řady a porovnávání čísel zvládá dobře. Počítání v oboru do deseti se jí daří stále s pomocí názoru, občas bývá v počítání nepřesná. Počítání do dvaceti bez přechodu se příliš nedaří, potřebuje dopomoci učitelky nebo asistentky. V násobení a slovních úlohách se neorientuje.

1. epocha českého jazyka

Opakování velkých tiskacích písmen. Zavádění malých tiskacích písmen a jazykolamy.

Barbora: velká písmenka se musí s Barunkou stále opakovat, malá písmenka se jí musí připisovat k velkým, je potřebné, aby vše měla názornou formou. S maminkou doma připisují k velkým písmenkům malá, pomalu si začíná některá vybavovat, stále se jí pletou ž, š, č, ř.

Ivana: čtení a psaní velkých čísel jde dobře, vybavuje si je vcelku dobře, občas si plete P – B, E – F. Píše pravou rukou, úchop má správný, tempo psaní je u Ivanky pomalejší. Tvary písmen má upevněné a čitelné, vyskytuje se občasná nepřesnost. Se zaváděním malých písmen se muselo individuálně dopomoci, trvalo delší dobu, než si je přestala plést.

2. epocha matematiky

Orientace po číselné ose 100 – 500, násobilka 5, 6, 7, procvičování sčítání, odčítání, dělení, násobení, z paměti v oboru 0 – 100, slovní úkoly.

Barbora: orientace na číselné ose se nedaří. Názorné zařazení číslic do 500 se musí stále s Barunkou opakovat, jejich znalost se zlepšuje. Sčítá a odčítá do 20 s názorem. Dělení, násobení a slovní úlohy striktně odmítá dělat, nedaří se jí motivovat k činnosti, okamžitě přechází do záporu.

Ivana: rozšiřuje se číselná řada, přes dvacítku není upevněna, v matematice potřebuje stálou dopomoc od asistentky, jinak se v početních úkolech neorientuje, na násobení používá tabulku s násobky, ve které se učí orientovat.

2. epocha českého jazyka

Procvičování malých tiskacích písmen, tvrdé a měkké souhlásky, větný celek, jazykolamy.

Barbora: malá tiskací písmenka si začíná lépe vybavovat, je potřeba každodenního opakování. Tvrdé a měkké souhlásky nedokáže z paměti vyjmenovat ani je použít ve slovech. Začala se individuálně učit slabiky, syntézu a analýzu slov. Trvalo dost dlouho, než se k této činnosti uvolila, když se jí začalo dařit poznávat slabiky, účastnila se této individuální práce ráda.

Ivana: pomalu se jí daří slabikovat, občas se ještě splete v orientaci písmenek, ale krátká slova již dokáže hláskovat, pro její pomalý postup se proto začíná nácvik čtení analyticko - syntetickou metodou.

3. epocha matematiky

Orientace po číselné ose 100 – 1000, násobilka 6, 7, 8, 9, 10. Sčítání, odčítání, dělení, násobení. V oboru 0 – 500 z paměti, slovní úlohy, hodiny.

Barbora: poznávání čísel do 1000 se moc nedaří, poznává je spíše náhodně než ze znalosti. Násobilku dvěma umí z paměti, ale nedokáže jí použít v příkladech. Ostatní násobky nezná. Začala používat násobnou tabulku, zprvu k ní Barunka přistupovala s nedůvěrou, když se jí podařilo díky tabulce vypočítat příklad, začala jí používat s radostí. Bylo pro ni motivací, že dokáže dopočítat příklady jako ostatní děti.

3. epocha českého jazyka

Procvičování pravopisu, tvrdé a měkké souhlásky, čtení z čítanky.

Barbora: děti dostaly svoji první čítanku, kterou jim rodiče ručně napsali a ilustrovali. Pro děti to byl významný okamžik, každé mělo svoji „nejkrásnější“ čítanku. Barunka dostala od maminky čítanku také krásně ilustrovanou, ale nepřečetla z ní ani stránku, striktně se vzpírala jí vůbec otevřít. Děti četly sborově a ukazovaly si prstem, této činnosti se Barunka odmítala zúčastňovat. Hodně dlouho trvalo, než přistoupila na krátké čtení individuálně ze slabikáře.

4. epocha matematiky

Opakování orientace po číselné ose 100 – 1000, násobilka 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Sčítání, odčítání, dělení, násobení. V oboru 0 – 1000 z paměti, slovní úlohy, hodiny.

Barbora: v matematice Barunka upevňuje naučené početní operace: sčítá a odčítá do dvaceti, násobilku počítá za pomoci násobné tabulky. Píše diktáty na čísla do 1000. Znalost hodin a slovní úlohy nedokáže ani po několikerém vysvětlování a názorným ukázkách pochopit.

4. epocha českého jazyka

Procvičování pravopisu, tvrdé a měkké souhlásky, čtení z čítanky. Věta oznamovací, rozkazovací, tázací, volací.

Barbora: v pravopisu Barunka stále chybuje, neorientuje se ani v druzích vět. Veškerá pozornost se soustředí na procvičování čtení, které je velmi slabé a znalosti kolísavé. Ke čtení přistupuje s nechutí, je to dáno tím, že vnímá svou nejistotu a někdy i chaos ve čteném textu. Čte krátké texty, zkouší se u ní různé techniky syntézy a analýzy slov, aby se jí ulehčila orientace ve čteném textu. Dobré výsledky dosáhla Barborka

v globálním čtení, při něm byla úspěšnější. Diktáty zvládá pouze individuálně, po slabikách, někdy i s nápovědou.

5. epocha matematiky

Procvičování a opakování probrané látky.

Barbora: matematika Barunku baví, počítání je činnost, které rozumí a to ji uklidňuje. Často sama vyžaduje příklady na písemné sčítání a odčítání, když jí dělá problém soustředit se na výuku. Začíná počítat do dvaceti bez názorné pomůcky – počítadla a fazolek.

5. epocha českého jazyka

Vyprávění a dramatizace bajek, nácvik čtení, procvičovací pravopisných jevů.

Barbora: vyprávění Barunce moc nejde, protože si vypravovanou bajku pamatuje pouze útržkovitě, ale ráda se zúčastňuje dramatizace, někdy její nadšení z hraní sklouzne až ke zlobení a pošťuchování ostatních spolužáků. Povedl se jí uplést maňásek, s kterým hrála pro rodiče s ostatními spolužáky divadlo.



Obrázek 8 - Pletený maňásek - Barbora (Zdroj: vlastní)

6.8 Tematický plán 3. třída

Ve třetí třídě při hlavním vyučování k epochám matematiky a českého jazyka přibývají epochy „Stvoření světa“, „Zrno a chléb“, „Řemesla“, „Stavba domu“. Hudební výchova je stále každodenní součástí hlavního vyučování, děti se začínají učit na sopránovou flétnu, klade se důraz na rytmus.

Ve vedlejších hodinách se navýšily hodiny anglického jazyka na tři hodiny týdně a německého jazyka na dvě hodiny týdně. Dále se vyučuje eurytmie, formy, tělesná výchova, cvičné hodiny matematiky a českého jazyka. V pracovním vyučování se začíná háčkovat čepice.

Třetí třída má pět epoch českého jazyka, tři epochy matematiky a čtyři epochy člověk a svět. V epochách člověk a svět se začíná výkladem „Stvoření světa“, poté následuje epocha „Zrno a chléb“, zde se vypráví o obilninách a děti zryjí školní políčko a zasejí na něj oves a pšenici, z úrody ve čtvrté třídě upečou chléb. Na tyto dvě epochy navazuje epocha „Řemesla“, v této epoše se děti seznamují se starými řemesly a navštěvují řemeslné dílny, kde si mohou mnohá řemesla i prakticky vyzkoušet a seznámit se s jejich historií.

Posledním tématem epochy člověk a svět je „Stavba domu“, děti se v této epoše setkávají s historií stavby různých příbytků z rozličných kontinentů, epochu ukončují vlastním návrhem svého domu a nakonec jeho realizací. Každá epocha trvá okolo tři týdnů.

6.8.1 Vlastní pozorování 3. třída

Jméno: Barbora

1. epocha člověk a svět – Stvoření světa

Lucifer a Michael – dramatizace příběhu, sedm dní stvoření, Adam a Eva, vyhnání z ráje.

Barunka se zájmem poslouchá vyprávění o „Stvoření světa“. Zápisky má bez chyb a s pěknými obrázky. O přestávkách se často hrubě chová ke spolužákům, kouše je a škrabe, rychle se nechá vyprovokovat ke rvačce.

2. epocha člověk a svět – Zrno a chléb

Příprava a obdělávání políčka, člověk a země, živly, rolník a jeho práce, druhy obilovin.

Práce venku je pro Barunku novým zážitkem, bohužel nadšení jí dlouho nevydrželo a jednotvárná práce s motyčkou na poli se postupně změnila v pošťuchování se spolužáky. Některé dny jí musela být dokonce motyka odebrána, protože ohrožovala spolužáky. Stále nedokáže odhadnout situaci a neuvědomuje si, že může motykou ublížit.

1. epocha českého jazyka

Tvrdé, měkké slabiky, druhy vět- poznávání v textu, orientace v textu, převyprávění, opis z tabule, společné čtení „Veliké oko“, vyprávění starého zákona. Zavádění psaného písma. Vyjmenovaná slova po B.

Barunka zažívala novou činnost – psaní slov psacím písmem. Zprvu k psaní přistupovala s nedůvěrou a odmítala psát s ostatními, nakonec se zapojila a písmo má celkem úhledné. Grafomotorickou výhodou je, že na první psací písmo děti používají řádkovaný sešit velikosti A4. Barunce při jejím nedbalém a zrychleném psaní pomáhají tři barevně odlišné linky. Barunka se ve třídě nezapojuje do psaní diktátu, pokud pracuje individuálně, je schopna krátký diktát napsat. Začala dostávat obrázky a jejich názvy zapisuje do sešitu. Vyjmenovaná slova dokáže v pořadí složit podle obrázků, ale z paměti je vyjmenovat nedokáže. V psaném textu nedokáže rozeznat, kdy psát měkké i a kde tvrdé y. Slova příbuzná vůbec nedokáže přiřadit k základním vyjmenovaným slovům.

1. epocha matematiky

Procvičování písemného sčítání a odčítání bez přechodu i s přechodem přes deset – kontrola výsledků opačnou operací, procvičování násobilky, číselné řády, dvojčiferná a trojčiferná čísla a jejich sčítání pod sebe, sestavování slovních úloh.

Barunka počítá ráda, ale dlouho jí trvá, než se naučí novou početní operaci, naštěstí maminka dobře spolupracuje a pokud odmítá Barunka rady ve škole, doučují ji doma. Sčítání pod sebe zvládla poměrně dobře, těžší bylo odčítání pod sebe. Každý den dostávala pár příkladů domů, až postupně získala jistotu. Problémem u ní zůstává, že se nechce vracet k chybám a opravit je. Chybné příklady dostává domů, kde je s maminkou opravují.

6.9 Specifika waldorfské školy

Ranní průpověď pro 1. – 4. ročník:

*„To milý slunce svít den ozařuje mi
a údům sílu dá moc ducha v mé duši.*

*Já v záři sluneční, ó bože sílu ctím,
již ve své dobrotě ty vsadils v duši mou,
bych mohl učit se a pilně pracovat.*

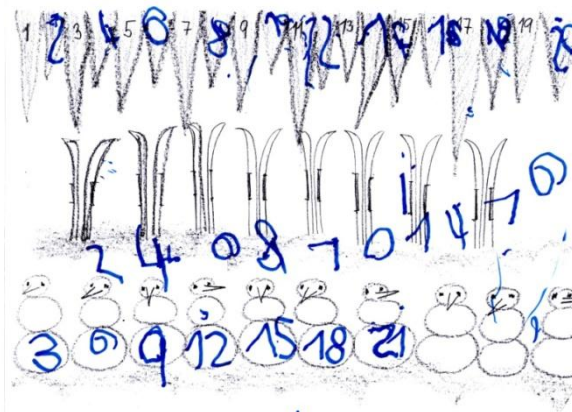
Od tebe pochází světlo a síla.

K tobě nechť proudí láska a dík.“ (Rudolf Steiner)

Hodiny matematiky - násobilka

Děti se nejprve v první třídě seznámí se dvěma skřítky Dělínekem a Násobílkem. K tomu se vypráví příběh, jak Dělínek se spravedlivě rozdělí o vše se všemi kamarády a Násobílek naopak vše namnoží.

V rytmicích se násobky vytleskávají nebo dupou, další varianta je posílání pytlíčků po kruhu. Násobky se vždy říkají tam a zpátky. V první třídě se děti seznámí většinou s násobky do tří.

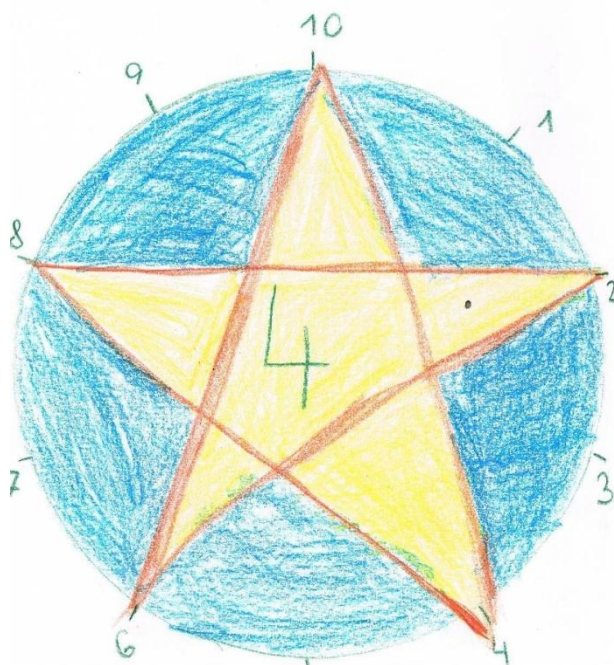


Obrázek 9 - Vyození násobků dvou a tří - Barbora (Zdroj: vlastní)

Ve druhé třídě se probrané násobky zopakují a postupně se do konce roku proberou násobky do dvanácti. Násobky se chodí v kruhu, tam a zpátky, když se říkají zpátky, tak i děti chodí pozpátku. V kruhu se příklady vytleskávají, nejprve všichni společně a pak může zkusit každý sám.

Další variantou procvičení násobků v kruhu je, že se děti rozdělí po deseti. Každá skupinka dostane klubíčko vlny a rozdělí si v pořadí čísla. Potom dostanou zadání, jaký

násobek mají ztvárnit. Děti si podle čísel předávají klubičko do té doby, než vytvoří díky násobkům obrazec. Děti tato činnost velmi baví, je to velké dobrodružství, jaký obrazec jim vznikne. To samé ztvárňují i do sešitu, kdy dostanou kolečko, které obkreslí, vyznačí čísla a propojí násobky.



Obrázek 10 - Vyození násobků čtyř - Barbora (Zdroj: vlastní)

Násobilku se ani jedno sledované dítě zatím nenaučilo, přestože se je učí říkat od první třídy. I když se Barunka naučila říkat násobky do tří z paměti, v příkladech je nedokázala využít. Zkoušela jsem jí rozložit příklad s fazolkami, ale bez dopomoci nedokázala fazolky správně rozložit do hromádek a výsledku se nedopočítala, pro svou hyperaktivní poruchu nevydrží dlouho u činnosti, pokud se jí nedaří, postupně došla k přesvědčení, že tomu nerozumí a na delší dobu odmítala příklady na násobení.

Průlom nastal, když dostala tabulku násobků, naučila se v ní rychle hledat a pak sama příklady vyhledávala, protože se v této činnosti cítila úspěšná a mohla se poměřovat s ostatními spolužáky. Je zde naděje, že každodenní práci s tabulkou násobků si sama postupně násobilku dokáže fotogenicky zapamatovat.

Hodiny českého jazyka – osvojování si písmen

Na začátku hodiny v rytmické části se zopakují při chůzi v kruhu všechny básničky na probraná písmenka, každá básnička se ztvárňuje za pomoci gest. Samohlásky, kterým děti říkají andělská písmenka, se ztvárňují pouze eurytmickým gestem. Další možnosti

je rozdat pytlíčky a posílat je dokola a říkat básničku na písmeno, ta se říká tam i zpět a k tomu se posílají ve stejném směru pytlíčky. Po skončení básničky děti hodí pytlík učitelce a každý řekne jedno slovo na přeřikávané písmenko.

Dětem se může schovat deset předmětů, jež začínají na stejné písmenko pod šátek, ukážou se jim na chvíli a oni si pak rozpomínají, které předměty jsou pod šátkem. Děti si sednou do kruhu a ukazují si napsaná písmenka, na které vymýšlejí slova nebo dostanou kreslené obrázky a po skupinkách je přiřazují k písmenkům. Mohou písmenka také skládat z fazolek nebo kaštanů.

Po rytmické části si do sešitu děti napíší diktát z písmen, kdy barevně rozlišují souhlásky a „andělská písmenka“.

To je jen krátká ukázka z epochy českého jazyka, ve waldorfské pedagogice se dbá, aby se učení dotklo celistvosti dítěte a bylo kreativní, děti se učí velmi rychle a zábavnou formou. Přesto u pozorovaných dětí, které mají specifické problémy, není rytmická část moc účinná, neboť tyto děti se nedokážou celou dobu plně soustředit a nejsou schopni si zapamatovat rytmické básničky, které jim mají v učení nápomoci. Chybí jim více konkrétních podnětů, o které se mohou pak opřít, tyto děti potřebují více didaktického materiálu, aby si určitou vědomost uchovaly. Všem těmto dětem pomáhaly kreslené obrázky, z kterých si písmenka vyvozovaly.



Obrázek 11 - Epochový sešit Barbora (Zdroj: vlastní)

6.9.1 Individuální hodiny

Pro posílení matematických schopností v individuálních hodinách je potřeba terapie na posílení smyslu pro barvu, smyslu pro hmat, smyslem pro rovnováhu a smyslem pro vlastní pohyb. Při individuálních hodinách s dětmi pracuji i na rozvíjení těchto smyslů.

Jméno: Jiří

Jméno: Barbora

Jméno: Ivana

Dřevěné pískoviště v pracovně - děti v něm mají schované korálky, kamínky a kaštiny, ty hledají a počítají, různě je rozdělujeme a zase spojujeme, sčítáme je, odčítáme, dělíme a násobíme. Dále si mohou do písku nalít vodu a do mokrého písku píší, malují nebo něco tvoří, tím si rozvíjí jemnou motoriku.

Jiří – v písku si moc rád nehraje, nemá rád umazané ruce, z tohoto důvodu ani nechce malovat prstovými barvami, i když by to na rozvíjení jeho motoriky bylo vhodné. Sčítání a odčítání s kamínky mu jde dobře, rozdělení kamínků na hromádky a zkoušení násobení a dělení už moc nechápe, s mou pomocí to zvládne, ale sám této matematické operaci nedokáže porozumět.

Barbora – baví jí v písku hledat anebo naopak zase schovávat kamínky a korálky. S počítáním je na tom podobně jako Jiří. Práci v písku má vždy za odměnu, když dobře v hodině pracuje, je samozřejmě vhodná na rozvíjení její jemné motoriky.

Ivana – nevydrží dlouho u této činnosti, raději má tvůrčí činnost s pískem než zacílenou na získání vědomostí.

Balanční podložka – když se dítěti podaří udržet na ní delší dobu rovnováhu, mohu mu házet míč a při tom si říkáme jazykolamy, násobky nebo vyjmenovaná slova, záleží na tom, co dítě potřebuje posílit nebo co má rádo. Je to oblíbená činnost všech dětí, které na individuální hodiny chodí.

Barbora – z počátku se na balanční podložce nedokázala udržet, ale nyní vydrží na ní balancovat velice dlouhou dobu a při tom dobře chytá míč, procvičujeme násobky dvou a tří tam a zpět, ty již umí, další jí dělají veliké problémy.

Ivana – dlouho se jí nedařilo bez opory se na balanční podložce udržet, v současnosti se jí to již na chvíli daří a dokáže i párkrát chytit míč.

Dřevěné tyče – navzájem si s dítětem přehazujeme tyče, opět u toho říkáme násobky, jazykolamy nebo vyjmenovaná slova a k tomu zrychlujeme tempo, děti jsou velice hrdé, když jim oznámím, že dáme čtvrtou rychlost a jim se podaří přehazovat takto rychle, aniž by se rytmus pokazil. Toto cvičení pomáhá k propojení obou mozkových hemisfér, koordinaci očí a rukou, zlepšení soustředění a zvýšení aktivity při učení. Dalším cvičením pro tři děti je, když dvě drží tyče a v rytmu za povídání básničky přibližují a oddalují tyče a třetí jimi prochází, chce to od dětí i trochu odvahy a šikovnosti vstoupit mezi tyče, aby se jich nedotkly.

Barbora – zprvu měla z této dovednosti obavy, když je překonala, šla jí činnost dobře.

Ivana – stejně jako Barbora, počáteční obavy se jí podařilo přemoci a nyní jí to jde dobře.

Formy – mám je nakreslené na zdi, kde je společně obtahujeme a potom je píšeme na tabuli a nakonec je nakreslíme na papír, protože jsou samy a nestydí se před spolužáky, tak i děti, kterým se ve třídě nedaří formy malovat, tak po této delší přípravě jsou úspěšné.

Jiří – je to jeho jediná šance si obtáhnout prstem velkou formu, jak namalovanou na zdi, tak i na tabuli, kterou mám natřenou na dveřích, ve třídě na klasickou tabuli ze svého vozíku nedosáhne.

Barbora – je dobře, že si to může vyzkoušet v klidu, při hodinách chvátá a formy odbude, taky si to v klidu více může prožít.

Ivana – je důležité, aby si formu procvičovala co nejvíce, a tím se cvičila její motorika, s níž má problém. V tomto velkém formátu to pro ni má jiný rozměr.

Sluchové pexeso – kostky, které obsahují různý obsah a jsou od sebe rozeznatelné pouze sluchem, dokonce i děti se sluchovým postižením jsou v této hře úspěšné a mají tuto hru v oblíbenosti. Tyto kostky rozvíjejí citlivost sluchu, vzájemnou koordinaci sluchu a zvukovou paměť.

Jiří – musí se mu dopomoci s organizací a dávat mu kostky postupně, pak je schopen rozeznat sluchem odchylky

Barbora – přestože na jedno ucho je neslyšící, dokáže rozeznat různé náplně kostky podle sluchu

Ivana – dělá jí problém rozpoznat sluchem dvě stejné kostky.

Žonglovací míčky – děti si nejprve přehazují jeden míček, některé zvládnou házet i dvěma nebo si je můžeme přehazovat navzájem. Tato činnost zlepšuje prostorovou orientaci, soustředění, koordinaci, a rozvíjející spolupráci mezi mozkovými hemisférami.

Jiří – míčky užíváme k vzájemnému házení, sám si přehodit nedokáže.

Barbora – dokáže si sama přehazovat jeden míček, občas se povede navzájem si proházovat dva míčky.

Ivana – má problém přehodit si jeden míček.

Gymnastický míč – cviky na míči, udržování rovnováhy, dětem je pohyb na míči příjemný a je vhodný jako cvičení na uvolnění.

Muzikoterapie – dáváme si s dětmi hádanky, vyjadřujeme zvířátka hudebním nástrojem, nebo můžeme vyjadřovat jakou náladu máme. Můžeme vyjádřit i prožitky ze dne. Je důležité je, prožívat s dětmi.

Jiří – rád hraje na nástroje, uvolní se při tom, musí se mu při tom asistovat, samotnému se nedaří manipulace s nimi. S radostí předvádí různá zvířátka, má smysl pro humor.

Barbora – vyzkouší v rychlosti všechny nástroje, ale u žádného dlouho nevydrží, může to být následkem problémů se sluchem nebo hyperaktivitě.

Ivana – hraní na hudební nástroje je její neoblíbenější činnost, je muzikální, ale pro její postižení se jí na žádný nástroj nedaří libozvučně zahrát.

Arteterapie – děti mají k dispozici akvarelové, vodové a temperové barvy, bločky, štítky a křídly. Většinou s dětmi kreslím na určitá témata nebo náladu. Kresba je vhodný komunikační prostředek a zároveň o dítěti hodně vypovídá. Je to vhodná terapeutická metoda, která je dokáže zbavit stresu. Některé děti mají pocit, že neumějí kreslit, proto se je snažím nenásilně krůček po krůčku tohoto bloku zbavit.

Jiří – nekreslí moc rád, má pocit, že mu to nejde, je to následkem jeho tělesného hendikepu a z toho odvíjející se jeho nedostatečná jemná motorika.

Barbora – malování má v oblibě, nejvíce maluje domečky, zvířátka a květiny, mají vždy ostré obrysy, souvisí to s její potřebou pevných a známých hranic.

Ivana – její kresby jsou nezralé, využívám malování s Ivou hlavně jako komunikační prostředek.

Stolní hry - například: zrychlené „Člověče nezlob se“ – hraje se s dvěma kostkami, děti se učí nenásilně počítat. Dřevěná věž a Ubongo – na rozvíjení jemné motoriky. Dobble – na rozvíjení pozornosti.

Cesta poznání – pro děti občas vytvořím v učebně cestu poznání, stopy jsou z rozdílných materiálů – z brusného papíru, z plyše, lina a dřeva. Cesta vede přes dřevěné prkénko, písek, kaštiny, kameny, šišky a větvičky smrku. Děti chodí bosy, mohou se dívat nebo jdou po slepu a sami zjišťují kvalitu hmatu.

6.10 Manuál asistentek

Na naší waldorfské škole jsem spolu s ostatními asistentkami vytvořila vlastní manuál asistentek. Je zhotoven pro každou třídu a obsahuje jméno třídní učitelky, jméno asistenty, která je při výuce přítomná, jména a stručné diagnózy integrovaných žáků ve třídě a doporučení odborného pracoviště jak s těmito dětmi pracovat.

Na dalších stranách je podrobně rozepsaná přímá a nepřímá asistence s konkrétními žáky a počet individuálních hodin, které asistentka s nimi v týdnu má. Dále pak jsou zde individuální vzdělávací plány žáků. Manuál se v naší škole osvědčil již při jeho tvorbě, kdy si asistentky navzájem sdílely své vlastní poznatky při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Manuál je důležitý i při suplování, kdy se asistentka může dozvědět velmi rychle, co se od ní ve třídě očekává a s jakými žáky bude pracovat (viz. Příloha I.).

6.11 Shrnutí

VP1: Na základě výčtu činností využívaných pomůcek a didaktických postupů je možno prohlásit, že vyučovací hodiny na prvním stupni waldorfské základní školy jsou tvořivější a více zasahují do celé osobnosti sledovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti potřebují výraznější a hlubší zážitky, které se jim více vryjí do paměti a osloví jejich cit. Důležitý je rytmus, na který waldorfská výuka klade velký důraz, ten těmto žákům dává sílu a pomáhá jejich paměti a vůli. Pohyb a rytmizování učební látky spolu s důvěrou v osobnost učitele, který tvořivě přistupuje k vyučování, vedou k hlubšímu pronikání do učiva. Mimořádně důležitý je individuální přístup k osobnosti a celistvosti dítěte, což je ve waldorfské pedagogice na prvním místě.

VP2: Pracovníci speciálně pedagogických center (viz. Příloha II.) nedoporučují integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na waldorfské školy. Na základě dílčích hodnocení a přímého pozorování ve vyučovacích hodinách je možné konstatovat, že znalosti z matematiky i češtiny si vybraní žáci osvojují obtížněji. Není, ale prokázáno, že je to v důsledku střídání epoch. Problém s osvojováním znalostí mívají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i při klasické výuce na základních školách. Vyučování v epochách neznamena, že se daný předmět mimo epochu vůbec nevyučuje, v rozvrhu jsou ještě procvičovací hodiny, kdy se procvičuje i předmět, který se v epoše neučí. Správné waldorfské vyučování matematiky i českého jazyka by mělo oslovovat celé dítě a to nejen po stránce intelektu. Procvičování mimo epochu by mělo jen upevňovat nabyté vědomosti, které vedou k dovednostem. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je toto upevňování důležité, nelze je učit pouze v epochách, jsou pro ně důležité rovněž individuální hodiny a v neposlední řadě je mimořádně důležitá spolupráce s rodinou.

Jako úskalí ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve waldorfské škole vnímám nedostatek didaktického materiálu. Důvodem je absence učebnic, kdy každý žák si zde tvoří svoji vlastní učebnici - epochový sešit. Z vlastní zkušenosti vím, že právě proto integrovaným žákům učitel navíc předkládá více tištěného materiálu k výuce, neboť si probíranou látku nedokážou zapamatovat jen z rytmizace a práce na tabuli.

Závěr

*Kdo přicházíš, lásku přinášeš,
kdo setrváš, poznání hledej,
kdo odcházíš, mír si odnášej.*

Rudolf Steiner

Závěry šetření vypovídají o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve waldorfské škole na prvním stupni. Většina odborníků z řad pracovníků speciálně pedagogických center nedoporučuje integrovat tyto děti na waldorfské školy z důvodů, že skladba vyučovacích předmětů se pravidelně neopakuje a tím zamezuje těmto žákům osvojení si elementárních školních znalostí.

Z mého vlastního pozorování ve třídě a z práce s těmito žáky při individuálních hodinách, mohu konstatovat, že odborníci mají pravdu, když upozorňují, že není nejvhodnější výuka integrovaných žáků v epochách, které se střídají přibližně po třech týdnech. Také s argumentem, že tento styl výuky je pro žáky s výbornou pamětí, kdežto integrovaní žáci mají většinou problém s krátkodobou pamětí a s uchováváním si znalostí se musím ztotožnit. Ale pokud se dítě integruje do waldorfské školy, je mu věnována individuální péče, která toto dokáže vykompenzovat. Samozřejmě neméně důležitá je i soustavná práce rodičů s dítětem - pokud tato dobře funguje, není pro žáka epochové vyučování problémem.

Ze své vlastní zkušenosti usuzuji, že žákům s poruchami učení, jež mají problémy osvojit si rychle nové učivo, waldorfská škola na prvním stupni dopřává více času k osvojování si čtení a psaní. Čistí děti začínají až ve druhé třídě a z tiskacího písma na psací písmo přecházejí až ve třetí třídě.

Poznatky dnešní kognitivní vědy ukazují, jak je důležité, aby žáci nebyli přehlcováni, to platí především pro integrované žáky. Waldorfská pedagogika je naučí jak vnímat krásu, tvořit jí, naslouchat příběhům a ponořit se plně do toho co právě dělají a věnovat tomu celou svou pozornost. Někdy mám pocit, že v dnešní době každé dítě, které je odlišné, je již vnímáno okolím jako „nedostatečné“. Ptám se, kde je ta hranice přizpůsobování se dětí sporným normám, jež se vztahují k jejich chování a školním výkonům. Celé naše školství je nastaveno na myšlení bez fantazie, je orientováno na výkon a tyto děti pak odcházejí do života ovlivněny svou diagnózou a pocitem, že jsou

jiné, špatné, hloupé, ale vždyť to není pravda. Není důležité v životě, jestli umí správně napsat dopis nebo spočítat trojčlenku. Mnohem důležitější je, jestli si dítě odnese ze školy do života sebevědomí, dokáže si vážit samo sebe, najít svou vlastní hodnotu a žít spokojený život. Škola by měla u těchto dětí nalézt a rozvíjet jejich přednosti a naučit je zdravým návykům a postojům.

Seznam literatury

ALTMANOVÁ, M., *Hyperaktivní a nepozorné dítě*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.

ANTAL, M., *To dítě je nepozorné*. Praha: Mladá fronta a.s., 2013. ISBN 978-80-204-2898-1.

BARTOŇOVÁ, M., *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2005. ISBN 80-86633-37-3.

CARTER, CH., R., *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7.

ČESKÁ REPUBLIKA, *Sbírka zákonů*. Praha: Ministerstvo vnitra 2008. ISSN 1211-1244.

ČERNÁ, M., *Česká psychopedie*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.

DÚHNFORT, E., KRANICH, E., *Psaní a čtení na počátku waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-6-8.

DRTÍLKOVÁ, I., *Hyperaktivní dítě*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-8.

FISCHER, S., ŠKODA, J., *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ E., *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80 857553-09-6.

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

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁKOVÁ, H., *Neklidné a nesoustředěné dítě*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

KOLEKTIV AUTORŮ, *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.

KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R., *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3. (HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I.)

KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V., *Cesty k inkluzi*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.

LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH., *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

LINDENBERG, CH., *Waldorfpädagogik in Schule und Elternhaus*, Stuttgart: Engel & Streffer, 1988.

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ 10. REVIZE, *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. ISBN 80-85121-37-9.

MICHALÍK, J., *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1045-1.

MUNSEN, A., ARCELUS, J., *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7178-999-4.

MUNSEN, A., ARCELUS, J., *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.

NOVOSAD, L., *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

NOVOSAD, L., *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.

PIPEKOVÁ, J., *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukačních trendů*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.

PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 80-7178-625-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

RIEFOVÁ, S., F., *Nesoustředěné a neklidné dítě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

RICHTER, T., *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

SCHUBERTH, E., *Matematika na počátku waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-7-5.

STEINER, R., *Waldorfská pedagogika*. Semily: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-7-8.

ŠVARCOVÁ, I., *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M., *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VALENTA, M., PETRÁŠ, P. a kolektiv, *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

VÍTKOVÁ, M., *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

ZELINA, M., *Alrernatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Seznam online zdrojů

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SVOBODNÁ A MATEŘSKÁ ŠKOLA PÍSEK. oskole.cz [online]. 2013. [cit.9.12.2014]. Dostupné na www: < <http://www.zssvobodna.cz/zs/oskole>>

ANALÝZA DOKUMENTŮ JAKO EVALUAČNÍ NÁSTROJ. adiktologie.cz [online]. 2012. [cit.20.12.2014]. Dostupné na www: <<http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/593/3884/Analyza-dokumentu-jako-evaluacni-nastroj>>

Seznam příloh

Příloha I. : Ukázka z manuálu asistentek

Příloha II. : Názory odborníků na integraci do waldorfské školy

Příloha I.

Ukázka z manuálu asistentek:

Třída: III.

Třídní učitelka: J. Žáková

Asistentka pedagoga: H. Pátková

Asistence pedagoga: *Ano* - H. Kopačková

Děti s IPV:

Hana Kopačková

Neslyšící na pravé ucho. Porucha chování na základě organického postižení CNS – hyperkinetický syndrom, vyšší unavitelnost a rychlý pokles pozornosti, kratší verbální paměť, porucha artikulace – vadné L, nevyvozené R, Ř, opožděný vývoj řeči. ADHD se sekundární psychickou nadstavbou. Jde o trvalé postižení takového druhu a stupně, že se jedná o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami s vysokou mírou podpůrných opatření. V péči pedopsychiatra a je medikována.

Doporučení:

- individuální speciálně pedagogická práce: 2 hodiny týdně (rozdělit na menší časové úseky)
- účast dalšího odborníka: pedagogický asistent po celou dobu výuky
- vybavení speciálními pomůckami: počítač, výukové počítačové programy, didaktické a trojrozměrné pomůcky, encyklopedie, tabulky, přehledy, slovníky, pracovní sešity a metodické materiály

Aneta Junková

Citlivá, snáze unavitelná s rozumovými schopnostmi při spodní hranici nízkého průměru zjištěna percepční nezralost v okraji zrakové diferenciaci, sluchové paměti audiomotorické a vizuomotorické koordinace a krátkodobé paměti.

Doporučení:

- vždy pomoc s prvním krokem
- nezařazovat práci na čas – diktáty, desetiminutovky, pracovat s tabulkami
- zařazovat práci s textem, hry se slovy posilování čtenářské gramotnosti
- zařadit relaxační chvíli
- systematická a pravidelná domácí příprava – pozor na přetěžování

- metody a přístupy konzultovat se speciálním pedagogem - cvičení pro percepční a motorické oslabení

Marcela Holubová - sociálně znevýhodněná žákyně

Asistence:

Přímá činnost

- ***Přivítání se s dětmi před třídou***
- ***Kontrola domácích úkolů a komunikačních sešitů*** – Hanka a Anetka mají úkol každý den.
- ***Dohled při hře na flétnu*** – správně položené prsty, Hanka a Jirka mají problém s kázní
- ***V kroužku*** – stát mezi Hankou a Esterkou, dopomoc s rytmikou a eurytmií
- ***Pomoc při čtení*** - kontrola a pomoc při orientaci nebo samostatné čtení mimo třídu
- ***Diktáty*** – ČJ – diktování samostatně v kanceláři (Hanka, Anetka, Marcelka). MA – předepsat sešit a diktování v poslední lavici (Hanka a Anetka)
- ***Kontrola a oprava diktátu celé třídy*** – napsat na papírek jména dětí, které měli s diktovanou látkou problém
- ***Zápis do epochového sešitu*** – dohled a pomoc celé třídě – dětem co mají problémy se zápisem nebo s počítáním
- ***Hanička*** – pokud vyrušuje bez ustání, po poradě s třídní učitelkou odejít ze třídy na chodbu, kde se jí pokusit zklidnit nebo jí vzít do kanceláře a podle jejího stavu s ní udělat relaxaci, zklidní jí práce s pískem, po zklidnění návrat do třídy (v nutnosti ji medikovat, po poradě s učitelkou – zapsat do komunikačního sešitu)

Nepřímá činnost

- Zápis do komunikačních sešitů (Hanka, Anetka, Vojta)
- Příprava diktátu, na matematiku připravit pomocné řady
- Příprava materiálů a didaktických pomůcek na procvičování
- Příprava domácích úkolů (každý den: Hanka a Anetka)
- Předávání informací o dítěti ostatním asistentkám, učitelkám a rodičům

Týdenní činnost – individuální

- ***Hanička*** dvě hodiny týdně místo němčiny – čeština, matematika, rytmika, formy – zařazování relaxačních technik

- **Anetka** jedna hodina týdně - čeština, matematika, rytmika, formy – zařazování relaxačních technik
- **Marcelka** jedna hodina týdně - čeština, matematika, rytmika, formy – zařazování relaxačních technik
- **Hanička, Anetka, Marcelka** – 10 – 15 min. denně diktát (po domluvě s učitelkou)
- Podle aktuální potřeby ostatních dětí – procvičování čtení a matematiky

Obrázek 12 - Manuál asistentek (Zdroj: Waldorfská škola Písek)

Příloha II.

Názory odborníků na integraci do waldorfské školy

Zpráva Střediska výchovné péče z návštěvy v základní škole dne 27. 11. 2012

Waldorfská škola, kde se Barunka vzdělává, je náročná na soustředěnost a vytrvalost.

Vyšetření psychologa Speciálně pedagogického centra ze dne 20. 2. 2014

Pro Ivanku dle mého názoru není vhodné vyučování v tzv. epochách, které představují dvouhodinové bloky, trvající dva až tři týdny. Děti se tak plně věnují pouze jednomu předmětu a mohou si učební látku důkladně zažít a pochopit. V jejich možnostech je i celkové propojení do dalších předmětů, rozvíjí se mezioborové vztahy v jednotlivých předmětech.

Ivanka potřebuje naopak každodenní procvičování v jednotlivých předmětech. Klasické procvičování, opakování a následné zpevnování učiva, tak povede k celkovému lepšímu zpevnění elementárních znalostí a dovedností. Doporučila bych opakování prvního ročníku a přestup do běžné ZŠ.