



Bakalářská práce

Žák s individuálním vzdělávacím plánem v třídním kolektivu

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Barbora Vodičková

Vedoucí práce:

Mgr. Vítězslav Šťastný

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Žák s individuálním vzdělávacím plánem v třídním kolektivu

<i>Jméno a příjmení:</i>	Barbora Vodičková
<i>Osobní číslo:</i>	P18000240
<i>Studijní program:</i>	B7506 Speciální pedagogika
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika pro vychovatele
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Cílem je analýza procesu integrace žáka s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni běžné základní školy.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěru.

Metody: Případová studie.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

LECHTA, V. a kol., 2012. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-21854-7.

MERTIN, V., 2011. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-033-2.

MICHALÍK, M., 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-57-6.

PIPEKOVÁ, J., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

Vedoucí práce:

Mgr. Vítězslav Šťastný

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 28. března 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitou v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

18. dubna 2023

Barbora Vodičková

Poděkování

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce panu Mgr. Vítězslavovi Šťastnému za rady, odborné názory, vstřícnost a trpělivost při tvorbě bakalářské práce. Děkuji učitelům, třídním učitelům, asistentům pedagoga a žákům, kteří se zúčastnili průzkumného šetření za jejich čas a ochotu vyjádřit svůj názor. Děkuji své rodině, svému partnerovi za jejich podporu při mém studiu a také děkuji paní Mgr. Haně Ryšlavé, Ph.D. za její cenné rady.

Název bakalářské práce: Žák s individuálním vzdělávacím plánem v třídním kolektivu

Jméno a příjmení autora: Barbora Vodičková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2022/2023

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Vítězslav Šťastný

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá žáky s individuálním vzdělávacím plánem v třídním kolektivu na prvním stupni běžné základní školy. Zahrnuje informace o tomto procesu z pohledu teoretického a praktického. Cílem bakalářské práce je analyzovat průběh integrace žáka s individuálním vzdělávacím plánem v třídním kolektivu. Teoretická část se zabývá trendy týkající se současnosti ve vzdělávání žáku s individuálním vzdělávacím plánem, podpůrnými opatřeními, školou, její spoluprací a dalšími podněty.

Praktická část se zaměřuje na průběh začleňování vybraných žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu od jejich nástupu do běžné školy až po současnost. Dále se věnuje skutečnostem, které mohou začleňování žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni základní školy ovlivňovat.

Klíčová slova: Integrace, inkluze, podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán

Title of the bachelor thesis: A student with an individual educational plan in a class group.

Author: Barbora Vodičková

Academic year of the bachelor thesis submission: 2022/2023

Supervisor: Mgr. Vítězslav Šťastný

Annotation:

The bachelor's thesis deals with pupils with an individual educational plan in a class group at the first level of a regular elementary school. It includes information about this process from a theoretical and practical point of view. The aim of the bachelor's thesis is to analyze the progress of the student's integration with the individual educational plan in the class group. The theoretical part deals with current trends in pupil education with an individual educational plan, support measures, the school, its cooperation and other initiatives.

The practical part focuses on the integration of selected pupils with an individual educational plan into the class group from their entry into regular school up to the present day. It also deals with the facts that can affect the inclusion of pupils with an individual educational plan in the class group at the first level of primary school.

Keywords: Integration, inclusion, support measures, individual educational plan

Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Žák s potřebou podpůrných opatření	10
1.1 Vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v České republice	10
Integrace a inkluze	10
1.2 Podpůrná opatření	11
1.2.1 Druhy podpůrných opatření.....	12
2 Žák s individuálním vzdělávacím plánem	16
2.1 IVP jako jedno z podpůrných opatření.....	16
2.2 IVP jeho tvorba a předepsané náležitosti	17
2.3 Význam IVP ve vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření	19
3 Žák spotřebou podpůrných opatření v třídním kolektivu	20
3.1 Třídní kolektiv jako sociální skupina.....	20
3.2 Specifika utváření třídního kolektivu na 1. stupni základní školy	22
3.3 Možnosti podpory třídního kolektivu, ve kterém se nachází žák s IVP.....	24
4 Charakteristika vybraných typů postižení žáků se SVP	29
PRAKTICKÁ ČÁST	31
5.1 Metoda průzkumu	31
5.2 Popis průzkumného vzorku.....	32
5.3 Vyhodnocení a naplnění cílů práce a průzkumných otázek.....	48
Diskuze	51
Doporučení pro praxi	52
Závěr	54
Seznam použité literatury	56
Elektronické zdroje:.....	57

Úvod

Ve vzdělávání dětí a žáků s individuálním vzdělávacím plánem došlo v posledních letech k velkému posunu a změnám, které ovlivňují celkový vzdělávací a výchovný proces celé třídy. V součinnosti se školskými poradenskými zařízeními využívají všichni pedagogičtí pracovníci při edukaci žáků doporučená podpůrná opatření a různé metody práce. Bakalářská práce se zabývá vzdělávacím procesem žáka s individuálním vzdělávacím plánem v třídním kolektivu běžné základní školy.

Cílem bakalářské práce je analyzovat proces integrace žáka s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni běžné základní školy. Všichni zúčastnění, kterými jsou učitelé, třídní učitelé, asistenti pedagoga i žáci s individuálním vzdělávacím plánem, by spolu měli tvořit tým, který by umožnil žákovi s individuálním vzdělávacím plánem navštěvovat běžnou základní školu podle jeho výběru, dále mu dal možnost stát se platným členem třídního kolektivu, napomáhal mu při rozvíjení jeho schopností a dovedností. Zapojení žáka s individuálním vzdělávacím plánem do výchovně vzdělávacího procesu se vždy odvíjí od konkrétních potřeb daného žáka. Jestliže je to nastaveno správně, nemají žák ani jeho spolužáci pocit nějaké neobvyklosti odlišnosti, nevyskytuje se zaujatost nebo nenávisť jednoho vůči druhému. Naopak roste schopnost vcítit se do pocitů druhých a akceptovat jejich povahu a názory.

Bakalářská práce je rozčleněna na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se autorka práce věnovala především pojmům integrace a inkluze, které mají v naší společnosti své příznivce i oponenty. Inkluze asi není směr, který je vhodný pro všechny děti a žáky, ale s podporou a s pomocí pedagogů, školních psychologů, školních speciálních pedagogů a asistentů pedagoga je toto vzdělávání dostupné pro co nejvíce žáků. V teoretické části se autorka práce dále zabývá podpůrnými opatřeními a jejich druhy a individuálním vzdělávacím plánem, jeho tvorbou, cílem a využitím. Praktická část je utvářena formou kvalitativního šetření, které vychází z rozhovorů s žáky s individuálním vzdělávacím plánem, s učiteli a třídními učiteli, a asistenty pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák s potřebou podpůrných opatření

1.1 Vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření v České republice

Integrace a inkluze

„Právo na vzdělání se stalo v posledních dekadách základním ukazatelem vyspělosti současných společností. Každý člověk je unikum a vyniká různými schopnostmi, zájmy a potřebami. Zpravidla je také schopen adekvátně na své potřeby reagovat. Jsou ale všichni jedinci schopni svým běžným potřebám čelit bez obtíží? Problémy spojené s tímto naplněním zasahují do mnoha oblastí lidské existence. Proces učení a následně jakékoliv edukace je oblast, ve které se obtíže člověka projevují nejčastěji. Můžeme tedy konstatovat, že lidé čelícím takovým obtížím získávají speciální vzdělávací potřeby a mohou být nazýváni lidmi s postižením“ (Vítková, 2004, s. 9).

Integrace

Vzdělávání žáka s individuálním vzdělávacím plánem (dále jen IVP) je součástí integračního nebo inkluzivního procesu. Integrací podle Průchy (2013, s. 104) rozumíme *přístup a zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*. Integrační proces má několik stupňů. Jedná se o možnost vzdělávat žáka ve speciální třídě zřízené na běžné základní škole, až po zařazení žáka (integraci) do běžné třídy. Při integraci se integrované dítě více přizpůsobuje škole.

Inkluze

Inkluze ve společnosti je v dnešní době zaměřená na zařazení všech jedinců do společnosti. V minulých dobách nebyl tento přístup běžný. Slowík (2012, s. 32) prezentuje, že aktuální proces začleňování jedinců do společnosti se všemi druhy znevýhodnění vyjadřuje pojmem inkluze. Definiuje ji jako neustálý tvůrčí ukazatel, který nakonec celý proces završí tím, že nikdo ve společnosti se téměř neodlišuje od jiných. Dalším významným faktorem je snaha zapojovat všechny jedince do různých aktivit, které veškeré znevýhodnění smazávají.

Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umožňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště (Tannenbergová M., 2016, s. 35). V rámci tohoto procesu je ke každému žákovi přístupováno individuálně, podle jeho potřeb a možností. Jde o to, aby každý žák co nejvíce využil svůj potenciál, naučil se spolupracovat a komunikovat s ostatními. Během inkluze se nerozlišují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), s handicapem nebo žáci intaktní. Ke všem se přistupuje jako k jedinečným osobnostem, a proto se edukační proces přizpůsobuje jejich potřebám.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje a definuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dále vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dle § 16 zákona č. 561/2004., se „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (Zákon č. 561/2004 SB., § 16).

1.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou pomocným prostředkem pro vzdělávací proces žáka se SVP, který potřebuje během tohoto procesu určitou míru podpory. Podpůrná opatření podle svého stupně upravují vzdělávací podmínky tohoto žáka, a to podle míry jeho obtíží. Jejich důvodem může být *nepřipravenost žáka na školu, odlišné životní podmínky a odlišné kulturní prostředí, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání.* Nermalou část tvoří žáci *s nepříznivým zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků nebo je příčinou zdravotní znevýhodnění (postižení) žáka* (MŠMT, 2021).

Podpůrná opatření jsou vymezena školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dle Rozsahu a obsahu se člení do pěti stupňů a lze tyto stupně mezi sebou kombinovat. První stupeň podpůrných opatření pokaždé navrhuje a poskytuje škola. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření navrhuje školské poradenské zařízení.

Pro oba procesy začlenění (integraci a inkluzi) žáka se SVP do vzdělávacího procesu jsou potřeba podpůrná opatření. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. První stupeň může navrhnout a poskytovat škola bez doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření *navrhuje a metodicky provádí v jeho naplňování* ŠPZ (Vyhláška 27/2016). Do podpůrných opatření patří *úpravy metod výuky, didaktické postupy, úpravy v kritériích hodnocení žáka, změny ve strategiích učení žáka.*

V případě, že je žákovi poskytován 1. stupeň podpůrných opatření, mohou vyučující sestavit Plán pedagogické podpory, ve kterém jsou uvedeny cíle rozvoje žáka, metody a organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky a datum, ke kterému bude plán vyhodnocen.

Jak již bylo zmíněno, podpůrná opatření 2. až 5. stupně jsou v kompetenci ŠPZ, tj. pedagogicko-psychologické porady (dále jen PPP) a speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Tato zařízení po vyšetření žáka a vyhodnocení všech získaných údajů vydají Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. To obsahuje nejen úpravy metod a forem výuky, úpravu obsahu vzdělávání, případně výstupů, organizaci vzdělávacího procesu, specifika hodnocení, doporučení vytvořit IVP, ale také personální podporu pro pedagogický proces např. asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, tlumočnicka do českého znakového jazyka aj.

1.2.1 Druhy podpůrných opatření

Vzdělávání žáků se SVP může ŠPZ podpořit také začleněním žáka do intervence, která je zaměřena na reedukaci SVP žáka a to prostřednictvím předmětu speciálně pedagogické péče, nebo pedagogické intervence, které jsou legislativně ukotveny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. a v jejích přílohách. Další podpůrné opatření se týká sníženého počtu žáků ve třídě a personálních opatření jako je další pedagogický pracovník, speciální pedagog a školní psycholog.

Předmět speciálně pedagogické péče

Předmět speciálně pedagogické péče doporučuje ŠPZ jako jedno z podpůrných opatření. Jak uvádí MŠMT je tento předmět *zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin*. Tento předmět je určen pro žáky se SVP od druhého stupně podpory a zaměřuje se na reedukaci a kompenzaci logopedických obtíží, specifických poruch učení a chování, na rozvoj motoriky, grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, orientace v prostoru atd., podle toho, co žák dle doporučení ŠPZ a další pedagogické diagnostiky potřebuje. Žáci pracují individuálně, případně v malých skupinách maximálně se čtyřmi žáky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Pedagogická intervence

Dalším podpůrným opatřením je pedagogická intervence, tzv. příprava na vyučování, během které žák procvičuje dosud probrané učivo, učí se používat slovníky, tabulky, přehledy gramatiky apod., může si udělat domácí úkol atd. Od února 2021 se poskytuje jako podpůrné opatření prvního stupně. Žák tyto hodiny navštěvuje na doporučení školy nebo ŠPZ po dohodě s jeho zákonnými zástupci. Cílem této změny je nastavit pedagogickou intervenci *žákovi ihned a minimalizovat tak riziko školní neúspěšnosti* (Inkluzivní škola, 2021). Tento druh intervence může vést jakýkoli pedagogický pracovník školy. Žáci pracují většinou v menších skupinkách, počet žáků není omezený.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je podpůrný pedagogický pracovník, je zaměstnancem školy, se kterou je v pracovně právním vztahu a jeho pozici a činnost upravují právní předpisy. Jsou to zejména zákony č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zákon č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Z vyhlášek je to vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Hlavním posláním asistenta pedagoga je podporovat pedagoga v průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje častější pedagogickou podporu, kontrolu jejich práce, pomoc s koncentrací na

zadaný úkol, pomoc s orientací v zadaném úkolu, podporu v komunikaci se žákem a jeho rodinou. Současně je asistent pedagoga využíván pro individuální podporu žáka, pomáhá i v jednoduchých sebe obslužných činnostech, pomoc při pobytu ve škole i na akcích mimo školu. Je prostředníkem komunikace mezi učitelem a žákem. Jeho hlavní náplní práce je například pedagogická a výchovatelská činnost zaměřená na rozvoj osobnosti žáka, jeho zájmů, znalostí a tvořivých schopností, probíhající podle vzdělávacího programu a na základě pokynů třídního učitele žáka, výchovné poradkyně a ředitele školy. Asistent pedagoga vykonává činnosti, které žákům se sociálním znevýhodněním umožňují účastnit se vzdělávacího procesu ve škole. Dále poskytuje pomoc žákovi s probíraným učivem a individuální výuku žákovi na základě pokynů učitele. Žáka doprovází na oběd, na vyučovací hodiny do specializovaných učeben.

Asistent pedagoga by měl vést pravidelné záznamy o vzdělávacích a výukových problémech, které slouží jako podklad pro odborná vyšetření. Pravidelně hodnotí současné situace a nachází příčiny úspěchu i neúspěchu. Měl by přistupovat k žákovi takovým způsobem, aby se předcházelo výukovým a výchovným problémům. Snaží se o co nejlepší socializaci žáka do kolektivu třídy, posílení sebevědomí žáka a zlepšení klimatu třídy (Horáčková, 2015, s. 10).

Další pedagogický pracovník

Další pedagogický pracovník není zatím v našich školách běžným personálním podpůrným opatřením. Přesto jeho působení přináší pro vzdělávací a výchovný proces důležitá pozitiva, při výuce ve třídě s více žáky se SVP umožňuje různé styly práce a větší individualizaci výuky. *Individualizace výuky rozšiřuje příležitost každého žáka k dosažení úspěchu a zvýšení sebevědomí* (Michalík, J., a kol., 2015, s. 151). Důležitá je vzájemná spolupráce obou pedagogů, shoda na využívání různých metod a forem práce. Pedagogové tak mohou lépe poznávat vzdělávací potřeby žáků a pružněji na ně reagovat.

Pokud jsou při výuce dva pedagogové (případně i jeden asistent pedagoga), je možné využít tyto styly výuky:

- tandemová výuka – jeden vedoucí učitel a druhý pomocný, nebo střídání dvou učitelů ve vedení výuky,

- dělení žáků do skupin – učí se v jedné třídě, nebo jedna skupina odchází do jiné učebny, žáci se dělí podle předem daných kritérií (ne jen podle svých schopností, ale také např. podle jejich učebních stylů),
- práce v centrech aktivit – využíváné např. v daltonském plánu, mimo jiného oba *pedagogové spolupracují na diagnostice úrovně klíčových kompetencí a znalostí žáků* (Michalík, 2015, s. 151).

Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky

Rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky doporučuje ŠPZ pro konkrétního žáka. Tyto pomůcky si lze buď zakoupit, nebo vypůjčit. Patří mezi ně například didaktické pomůcky, modelovací hmota na modelování písmen, kostky, obrázky aj. Základní školy nemají potřebné rehabilitační, kompenzační či učební pomůcky, proto je někdy nutné zapůjčení těchto pomůcek z domova dětí s postižením. Tyto postupy lze různě mezi sebou kombinovat a tím se podaří často řešit spoustu problémů dětí (Michalík, 2002, s. 50).

Metody výuky

Metody výuky patří mezi první stupeň podpůrných opatření, kdy se respektuje osobní tempo žáka a určování odlišných časových limitů pro určité činnosti. Jsou to metody, které dávají přednost určitému stylu učení žáka. Jedná se o multisenzorický přístup. Důležitá je zároveň motivace žáka pro jeho aktivní učení.

Organizace výuky

Organizace výuky spočívá v tom, že je žákovi poskytnuto pravidelné střídání činností v průběhu výuky, změna zasedacího pořádku ve třídě či jeho uspořádání. Důležitá je také zapojení do skupinové práce a nabídnutí volnočasových a mimoškolních aktivit, kterými jsou například různé exkurze (Valenta, 2015, s. 23).

Úprava obsahu a výstupů vzdělávání

Úprava obsahu a výstupů je v dílčích oblastech, jako například cizí jazyk a jde o obohacování daného učiva.

Hodnocení

Hodnocení spočívá ve využití různých forem hodnocení, kterými jsou například formativní hodnocení nebo sebehodnocení. Jde hlavně o nastavení daných kritérií, které poskytují žákovi dosažení osobního pokroku. Měla by být jasně a srozumitelně formulovaná, které žák dokáže dle jeho schopností a dovedností splnit.

Intervence

Intervence je podpůrné opatření, které je přímé v poskytování individualizované podpory od učitele. Je to metodická podpora, která je buď se žákem, nebo se třídou realizovaná jednu hodinu týdně za týden (Valenta, 2015, s. 85).

Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání

Úprava podmínek ukončování vzdělávání

Patří sem hlavně maturitní zkouška, závěrečná zkouška či absolutorium.

Prodloužení délky vzdělávání

2 Žák s individuálním vzdělávacím plánem

Individuální vzdělávací plán je relevantní pracovní materiál, který slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Jeho počátek vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, vedením školy, žákem, jeho zákonnými zástupci a pedagogem, který zajišťuje reedukaci. Zároveň vzniká na základě spolupráce s pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

2.1 IVP jako jedno z podpůrných opatření

Individuální vzdělávací plán je podpůrné opatření, které pomáhá žákovi, všem pedagogům, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, a zákonným zástupcům žáka nastavit organizaci výuky, včetně výukových metod, cílů a dalších pedagogických postupů podle doporučení ŠPZ tak, aby došlo k rozvoji žáka v co největší míře.

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) škola zpracovává na žádost zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka před nástupem žáka do školy, maximálně

měsíc po zahájení jeho vzdělávání. Při jeho tvorbě vychází ze školního vzdělávacího programu školy, kterou žák navštěvuje. IVP se průběžně (minimálně dvakrát ročně) vyhodnocuje, dle potřeby během školního roku upravuje podle konkrétních potřeb žáka (Michalík, 2015, s. 125). IVP by měl být přehledný, stručný, praktický a to tak, aby se nestal pouze formálním dokumentem, ale byl využitelný pro vzdělávání žáka se SVP.

Obsahem IVP jsou údaje o žákovi a ŠPZ, které doporučení vydalo. Dále se v něm uvádějí cíle, kterých bychom chtěli ve vzdělávání žáka dosáhnout, předměty, které budou dle IVP vyučovány, a podpůrná opatření, která by tomuto procesu měla pomoci (metody a organizace výuky, úpravy obsahu vzdělávání, úpravy očekávaných výstupů vzdělávání, způsob ověřování vědomostí a dovedností, hodnocení, případně speciální učební pomůcky, podpůrná opatření personálního charakteru aj. (Michalík, 2015, s. 126).

Cílem individuálního vzdělávacího plánu je zapotřebí si určit reálnou situaci, které potřebuje, a které chceme dosáhnout. Tato snaha je závislá na mnoha činitelích (pedagog, individuální schopnost dítěte i skupiny, které na něj působí). Všeobecně tyto cíle se stanovují právními předpisy a RVP. Všechny tyto náležitosti musí splňovat stupeň vzdělání a nemohou se měnit. Obsahové cíle jsou pro individuální vzdělávací plán nejdůležitější. Dále poznávací cíle představují hlavní prvek IVP. Žák si utváří obraz o dění kolem něj, pozoruje, srovnává, rozlišuje a třídí nabyté vědomosti a dovednosti. Co se týká praktických cílů, ty se zaměřují na praktické činnosti například kresbu. Můžeme sem zařadit i pohyb v prostoru, kdy se dítě dokáže orientovat například doma nebo ve škole (Kaprálek, Bělecký, 2011, s. 51).

2.2 IVP jeho tvorba a předepsané náležitosti

Na zpracování IVP se podílí především učitelé konkrétních předmětů, a to ve spolupráci s třídním učitelem, pracovníkem ŠPZ, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a výchovným poradcem. Do tohoto procesu je vhodné zapojit zákonné zástupce žáka. Za jeho vypracování zodpovídá ředitel školy.

Základní struktura poskytuje a umožňuje reagovat na případné změny, je otevřená návrhům a informacím dalších odborníků. Individuální vzdělávací plán musí kontrolovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, metody a postupy. V té další rovině je potřeba sledovat specifické obtíže, příznaky, postupně vyřazovat

problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. Individuální vzdělávací plán je výsledkem spolupráce všech zúčastněných.

Individuální vzdělávací plán obsahuje určité náležitosti, kterými jsou nejprve jméno a příjmení žáka, datum narození, bydliště, škola, ročník a školní rok, na který je IVP vypracován. Dále IVP obsahuje název školského poradenského zařízení, které vydalo doporučení pro individuální vzdělávací plán. V individuálním vzdělávacím plánu je zahrnuto jméno kontaktního pracovníka ŠPZ a je zaznamenáno v doporučení jako osoba, která doporučení zpracovala. Dále jsou vypsána školská poradenská zařízení, např. pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, zdravotnická zařízení, například logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace, která se podílejí na péči o žáka. V individuálním vzdělávacím plánu je zahrnuté zdůvodnění a popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z doporučení – závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole, vyhodnocení plánu pedagogické podpory (PLPP) – individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka. Dále jsou důležité priority vzdělávání a další rozvoj žáka, kterými jsou rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopností týmové spolupráce a předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP. Do individuálního vzdělávacího plánu patří podpůrná opatření jako důležité náležitosti. Zahrnují metody výuky, které slouží pro naplnění cílů IVP, například používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností a práce s chybou. IVP by mělo obsahovat i úpravu obsahu vzdělávání, což je například náhrada vzdělávacího obsahu cizího jazyka za vzdělávací obsah českého jazyka a literatury.

Do kategorie podpůrných opatření spadá také úprava očekávaných výstupů vzdělávání, kde se zde popíše, k jakým očekávaným výstupům školního vzdělávacího plánu bude vzdělávání žáka směřováno pro jednotlivé předměty. Důležitá je zde i organizace výuky, úprava v organizaci výuky ve školní třídě případně mimo ni, například snížení počtu vyučovacích hodin, zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence. Co se týká zadávání úkolů a plnění úkolů, to musí odpovídat možnostem a schopnostem žáka. Mělo by to být srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu. Dále následuje způsob ověřování vědomostí a dovedností,

například jasná a srozumitelná pravidla ověřování, respektování osobního tempa žáka. Co se týká hodnocení žáka podle IVP, tak může být například slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm nebo kombinací obou způsobů. Pro žáka, který má sestavený individuální vzdělávací plán jsou důležité pomůcky a učební materiály, kdy využívá potřebné kompenzační pomůcky, speciální učebnice, softwarové a IT vybavení, obrázkové encyklopedie, výukové programy nebo deskové hry. Mohou být podpůrná opatření i jiného druhu, která jsou také zahrnuta v IVP. Tím jsou myšlena např. respektování zdravotního stavu žáka, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů. Individuální vzdělávací plán obsahuje i personální zajištění v průběhu vzdělávání, kterými jsou školní psycholog, speciální pedagog, osobní asistent, zdravotnický pracovník, může to být i tlumočnický českého znakového jazyka. Jsou zde uvedeny i další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka, tím jsou školní družina, školní klub nebo středisko volného času. Důležitá je hlavně spolupráce a komunikace se zákonnými zástupci žáka a v neposlední řadě i dohoda mezi žákem a vyučujícím. Po sestavení všech těchto náležitostí individuálního vzdělávacího plánu je zapotřebí, aby osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka zpečetili svými podpisy (MŠMT).

2.3 Význam IVP ve vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření

Individuální vzdělávací plán poskytuje žákovi pracovat dle jeho schopností, dovedností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy a bez toho aniž by byl vystaven stresujícímu porovnávání se spolužáky. Individuální vzdělávací plán není překážkou pro další vzdělávání, ale je to nástroj k lepšímu využití předpokladů a hlavně je brát i jako motivační. Má pozitivní vliv, že učitel chce žákovi pomoci a dává mu prostor, aby byl lepší. Cílem individuálního vzdělávacího plánu není hledání úlev, ale je potřeba najít ideální úroveň, na které může žák, který je integrovaný pracovat.

Individuální vzdělávací plán dovoluje učiteli pracovat s žákem na úrovni, kterou zaujímá, bez starosti z neplnění určitých požadavků na učební osnovy. Je důležitou směrnicí pro individuální vyučování a zároveň i hodnocení. Nové informace, které jsou získávané v průběhu vyučování, slouží jako zpětná vazba a tím navigují k úpravě individuálního vzdělávacího plánu podle dosažených výsledků (Zelinková, 2001, s. 172).

3 Žák spotřebou podpůrných opatření v třídním kolektivu

České školství řadu let prodělává významné změny ve vzdělávání žáků, kdy se do běžných škol integrují žáci se SVP. Tito žáci se stali součástí svých intaktních spolužáků ve vzdělávacím procesu. Tím se mění a ovlivňuje celkové klima školy i tříd na běžných základních školách.

Kaprálek a kol. uvádí, že hlavní zájem by měl mít každý učitel o sociální začlenění žáka se SVP do kolektivu třídy. Hlavním cílem je začlenit dítě do kolektivu svých spolužáků. *„Důležité jsou nejen otázky vztahu majority k postiženému, ale i vztah postiženého k majority. Teprve tehdy, jsou-li vzájemné vztahy rovnoprávné, založené na vzájemném respektu k individuální hodnotě jednotlivce, lze pokládat integraci za úspěšnou“* (Kaprálek a kol., 2011, s. 35).

3.1 Třídní kolektiv jako sociální skupina

Průcha a kol. (Průcha, 2004, s. 253) definuje třídu jako *skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, dále jako základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání*. Každá sociální skupina má svá specifika, stejně tak třídní kolektiv. Ovlivňuje ho složení žáků, pedagogové, kteří zde učí, ale i podněty z vnějšku – zákonní zástupci žáků, vedení školy atd. Klima třídy má vliv na spokojenost žáků a pedagogů, na efektivitu výuky (průběh učení a jeho výsledky) (Grecmannová, 2004 in Friedlová a kol., 2012, s. 11).

Friedlová (2012, s. 12) uvádí, že *pozitivní klima je charakterizováno sociální angažovaností učitelů, tolerancí a podporou žáků a i při požadavcích na výkon pochopením jejich individuálních potřeb*, ve škole panují mezi všemi dobré vztahy. Velmi důležitá pro příznivé třídní klima je osobnost třídního učitele i ostatních vyučujících. Učitel svým chováním k osobnosti žáka působí na klima třídy, stejně tak velkou měrou ovlivňuje vztah mezi ním a žákem. *Škola klade důraz na maximální potenciál každého jedince*. Jak uvádí Tannenbergerová (2016, s. 50), je důležité, aby se všichni, kdo se podílí na vzdělávání žáka ve škole (učitelé, asistenti pedagoga atd.) shodli na jednotné koncepci, která je pro daného žáka nejvhodnější a umožňuje mu osobní růst. I to přispěje k příznivému třídnímu klima, protože všem dětem budou poskytnuty optimální podmínky pro vzdělávání.

Pokud se zajímáme o výchovně vzdělávací proces, nesmíme zapomenout na skutečnost, že celé toto výchovné působení probíhá ve speciálním ovzduší, tzn. ve škole nebo ve třídě (Lašek, 2001, s. 36). V těchto souvislostech je možné definovat klima třídy a školy. Jak hovoří Walterová a kol. v Pedagogickém slovníku, jedná se o sociální klima třídy i školy, postoje a vztahy mezi žáky a citové naladění a reakce na určité události ve třídě (Walterová, Mareš, Průcha, 2003, s. 100). Třídní klima můžeme dělit na aktuální (momentální situace) a preferované (situace, kterou si žáci i vyučující mohou přát). Život ve škole není omezen jen na konkrétní třídu, ale jedinec může trávit své působení i mimo třídu. Tím myslíme celý prostor školy, který je žákům vyhrazen a poskytnut ke vzdělání. Například učitelé, starší a mladší žáci, vedení školy a ostatní zaměstnanci.

Školní prostředí, které se vyznačuje pozitivním přístupem ve všech směrech a fungováním na všech úrovních, působí kladně na celkový rozvoj každého jedince. Naopak negativní trend školního prostředí většinou neodvolatelně působí špatně na jedince v dané škole.

Socializace dětí probíhá nejen v rámci rodiny, ale na všech stupních škol. Děti si v rámci vrstevnické skupiny utváří postoj k sobě samému, k ostatním lidem, ke svému okolí. Jak uvádí Kořa (1998 s. 56) školní prostředí se snaží uplatňovat stejná pravidla vůči všem. Velkou roli během socializace hraje učitel. Ten nejen žáky učí, ale také s nimi komunikuje a posiluje dobrou atmosféru ve třídě. Jeho snahou je seznámit žáky celkově s výukou a objasnit jim předem plánovaný postup. V lepším případě může motivovat některé žáky, aby mu pomohli s vyučováním během celé hodiny, a tím bývá většinou snazší zvládat celý výchovný proces. Během vyučování zůstává na starosti vytvářet stimulaci všech žáků k učebnímu procesu a vzít za celou hodinu svoji zodpovědnost i zkušenost co se týká úspěšné nebo neúspěšné hodiny. V jeho zájmu by mělo být i aktivní vyhledávání všech faktorů, které hrají roli u žáků, kteří stabilně nemají úspěšné výsledky. Učitel by měl znát způsob nápravy, který by negativní situace zlepšil. Jeho snahou by mělo být hodnocení žáků takové, aby posilovalo sebevědomí, jistotu, motivaci a důvěru v pedagoga. Svě žáky by měl znát z mnoha stran a umět si udělat celkový náhled na jeho osobnosti. Zároveň jako zkušený pedagog by měl dobře využít všech lepších vlastností (Helus, 2007, s. 325).

Mezi principy, které pomáhají vytvářet příznivé třídní klima, patří:

- *princip humanizmu a demokracie,*
- *princip heterogenity,*
- *princip spolupráce,*
- *princip regionalizace,*
- *princip otevřenosti a efektivity,*
- *princip individualizace,*
- *princip celistvosti* (Tannenbergerová, 2016, s. 36 – 37).

3.2 Specifika utváření třídního kolektivu na 1. stupni základní školy

Škola a učitelé

“Se změnou pohledu na výchovu a vzdělání postižených dětí a žáků (integrační snahy v běžných školách) se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a dochází ke změně jejich úkolů při výchově a vzdělání postižených. Specifické požadavky jsou pak kladeny na vzdělání odborných pracovníků v pedagogicko-psychologickém poradenství”(Vítková, 2004, s. 24).

Školy, do kterých chodí děti s různým typem a stupněm postižení, musí vykazat velkou míru připravenosti a variabilnosti. Nemusí vždy jít jen o stavební bariéry, ale musí vyřešit problémy s poskytováním různých pomůcek, které ovlivňují úspěch či neúspěch dětí s postižením. Nezanedbatelným faktorem zůstává školní atmosféra, která ovlivní veškeré zázemí. Samozřejmostí je vysoká úroveň vzdělání pedagogického sboru a vstřícná politika ředitelství školy. Pro bezkonfliktní pobyt postiženého dítěte ve škole je potřeba vstřícnost, motivace a pomoc od spolužáků (Müller a kol., 2001, s. 36).

Přijetí dítěte do třídního kolektivu lze ovlivnit i velkou schopností empatie pedagogů jako jednoho celku. Toto bývá častým sporem a kritikou i sebekritikou na všech poradách pedagogického sboru.

Často kontroverzním tématem bývá požadavek na speciálně pedagogické vzdělání školních pracovníků. Toto téma je důležité v mnoha směrech výchovy. Pokud se přijme do třídy dítě se SVP, je to velká změna nejen během průběhu vyučování, ale i při přípravě výuky. K tomu je nutné vypracovat podrobnější individuální vzdělávací

plán žáka se SVP. Ve třídě je nutné skloubit potřeby tohoto žáka, ale také jeho spolužáků do jednoho harmonického vyučovacího celku tak, aby nikdo nebyl znevýhodněn. Případné konzultace se ŠPZ nebo školním poradenským pracovištěm jsou vždy prospěšné pro obě strany.

Samozřejmostí u pedagogických pracovníků by mělo být celoživotní vzdělávání, např. samostudium, odborné kurzy a semináře. Tím lze předejít mnoha konfliktním a těžko řešitelným situacím. V těchto sebezvzdělávacích programech lze potom zavést některé netypické metody a formy vyučování, kdy se využije tvořivost a kreativnosti všech zúčastněných (Müller, 2001, s. 37).

Učitel a třídní klima – sociální vztahy ve třídě a jejich poznávání

„Ze sociálně psychologického hlediska je vztah mezi učitelem a žákem jednou specifickou podobou sociálního vztahu. Proto pro něj platí poznatky, které o sociálních vztazích a interakcích sociální psychologie má“ (Hadj Moussová, 2001, s. 45).

Soužití ve třídě patří mezi hlavní aspekty vztahů mezi učitelem a třídním kolektivem. Snahou je, aby učitel působil hlavně přes vhodnou komunikaci se svými žáky a vytvořil příznivé prostředí pro výuku. Je to asymetrický proces, protože pedagog je proti množství žáků ve třídě sám a stává se, že nelze komunikovat individuálně s každým, proto oslovuje celou třídu. Navíc se děti před každou hodinou střídají a tím musí komunikaci variabilně přizpůsobit aktuální situaci (Průcha, 2002, s. 179).

Komunikace mezi žákem a učitelem je velmi významná, protože zprostředkovává hlavní vzdělávací snahy, předává informace, poznatky a různé druhy vědomostí, aby byla žákům lépe pochopitelná, a s níž lze nadále pracovat. Je nutné brát v potaz i osobnost žáků, nezapomínat na výchovné působení a dávat jim jasnou informaci o jejich znalostech a chování. Musí se dbát nejen na množství informací, ale hlavně na kvalitu. Je nutné neustále sledovat stupeň pochopení sděleného žáky a ověřovat, jestli je vše pochopeno (Hadj Moussová, 2001, s. 51).

Komunikace v sociální interakci se týká především různých druhů vztahů k žákům. Je zřejmé, že atmosféra třídy představuje důležitý základ vyučovacího procesu. Pedagog zaujme své žáky hlavně přátelskou komunikací, která vyučování zkvalitní, omezí nebo anulují konfliktní náznaky. Celý tento proces má mnoho variant, které se mění a přizpůsobují aktuální situaci.

Protipólem je negativní atmosféra ve třídě, která vzniká poměrně snadno, pokud je učitel dominantním prvkem komunikace. To směřuje většinou k obrannému jednání žáků, ukazují se další negativní prvky chování jako například podvádění, lhaní, riskování (Čapek, 2010, s. 142).

Čapek hovoří o komunikaci jako o vstřícném typu, který je navíc motivační, přátelský, optimistický a podporuje žáky. Rozvíjí jejich schopnosti a dovednosti. Nezbytným prvkem je důvěra v pedagoga, který nezesměšňuje jejich případné nedostatky. Zároveň komunikaci Čapek definuje jako nestresující, kdy učitel neskáče žákovi do řeči a neukončuje věty předčasně. Dalším důležitým rysem komunikace je svoboda projevu, kdy i jednotlivý názor je nutné brát vážně. Pedagog nechá větší prostor k individuálnímu vyjádření. Pravidla v komunikaci závisí na korigovanosti výuky, kdy je dán prostor všem žákům za dodržení určitých pravidel. Dále by měla být komunikace pro žáky podávána zábavnou formou, atraktivním zpracováním, s humornou složkou. Taková atmosféra potom podporuje celkově úspěšnou pedagogickou činnost. Je nutné odstranit při vyučování povýšený postoj v komunikaci a nelpět na svých mocenských ambicích. Mezi negativní prvky též patří manipulující prvky výchovy, lhaní, výmluva a nevěrohodná tvrzení. Učitel by se těchto prvků měl vyvarovat a jeho komunikace by měla být rovná a vstřícná (Čapek, 2010, s. 36).

3.3 Možnosti podpory třídního kolektivu, ve kterém se nachází žák s IVP

Spousta pedagogů může mít problém, jak s daným žákem nebo studentem pracovat ve třídě, ve které je spolužák se speciálními vzdělávacími potřebami. K vyučovací strategii se citují podle Gregory a Chapmana (2006, s. 47) tyto klíčové zásady, které pedagog může při své výchově a vzdělávání použít:

1. Formulujte pokyny žákům tak, aby pro ně byly srozumitelné podle jejich schopností a dovedností. Tato zásada je hlavně o komunikaci mezi žáky, rodiči a učiteli.
2. Rozdělte práci na menší úseky tak, aby všichni žáci mohli pracovat svým tempem. Při výuce se mohou použít různé zdroje (textové materiály, vícestupňové pracovní listy, počítačové projekty. Mohou se ke spolupráci využít i nadaní žáci, kteří pomohou svým slabším vrstevníkům ve třídě. V této zásadě je vhodné dělat skupinovou a týmovou práci.
3. Ponechte větší časovou dotaci na vypracování úkolů těm žákům, kteří ji potřebují. Nějací žáci či student mají svízele při zvládnutí skupinové, týmové nebo

individuální spolupráci v daném časovém rozmezí. Při produkci úkolu by učitel měl uznávat delší čas pro vypracování daného úkolu. Je zřejmé, že žáci, kteří jsou výkonní, udrží svoji pozornost déle než žáci a student s LMP.

4. Použijte takové aktivity, které žákům umožní pracovat co nejvíce samostatně. Cílem této zásady je, aby se žák nebo student dokázal sám přemístit k vykonávání dalšího zadaného úkolu a volbu aktivit přenechat na nich. Základem je rozdělení času v diferencované třídě. Tato zásada vede k účinnější výuce.

5. Pečlivě promýšlejte zadání a formu úkolů. Zadávání různých aktivit a úkolů může být pro pedagoga velmi obtížné. Přijatelné je dávat úkoly pomocí kartiček nebo pracovních listů. Vše musí být dopředu promyšlené a popřípadě během vzniklých problémů najít rovnovážný stav mezi úkolem a motivací.

6. Žáky do skupin zařazujte dle promyšlených kritérií. Rozdělování žáků do skupin může učitel rozdělit pomocí barevných znaků. Celý tento proces vykonávání úkolu bude dostatečně jasný. Vhodné je použít i podporu, která souvisí se zrakovým vnímáním jako například nástěnku pro danou skupinu samostatně.

7. Průběžně u žáků ověřujte pochopení zadání úkolů a podle potřeby jim nabídněte pomoc. V této zásadě je dobré si utvořit uspořádání oboustranné pomoci ve skupině nebo ve třídě, kde pomoci řádu dokáží vyřešit aktuální problémy sami nebo se svými kolegy.

8. Seznamte žáky s vytvořenými pravidly a dodržujte je. Cílem je vytvořit co nejpřijatelnější organizaci k aktivitám. Dále je zapotřebí obeznámit žáky o pravidlech chování a přesouvání k mezi danými stanovišti. Záleží na tom, aby žáci i učitel byli schopní produkce.

9. Připravte vhodné pracovní prostředí a podporujte aktivitu žáků. To se u žáků projeví na jejich pracovních výsledcích. Měli bychom dát žákům najevo, že si vážíme jejich pracovního chování a dát jim zpětnou vazbu o práci i o jejich chování.

10. Ved'te žáky k dokončení úkolu a pomáhejte jim s rozvržením času. Výuka ve třídě je velmi časově pružná, pohyblivá, nestálá a je v kompetenci pedagoga. Pedagog by měl žákům předem připomenout, že za chvíli jim dojde čas k dokončení daného úkolu.

Žádoucí mohou být pro pedagoga metodické příručky, které slouží jako Katalogy podpůrných opatření. Jsou to příručky, které jsou děleny do osmi částí a nesou

kompaktní přehled různých prostředků podpory ve vzdělávání nikoli jen vyučujícím, ale i rodičům, žákům a dalším. Žáci, kteří vyžadují podporu ve vzdělávání ať už je to ze sociálního znevýhodnění nebo ze zdravotního znevýhodnění, těm se přiklání část obecná. Další části pojednávají o žácích s mentálním postižením, s oslabením poznávacích činností, narušení komunikačních schopností, tělesného postižení, oslabení sluchového, zrakového vnímání a další (Valenta, 2015, s. 25).

„Každá sociální skupina ovlivňuje své členy a to tím více, čím více je se svou skupinou identifikován“ (Hadj Moussová, 2001, s. 37).

Vrstevníci jsou pro socializaci jakéhokoli jedince důležitou úlohu, protože úroveň vztahů je většinou rovnocenná. Především pro děti je její význam důležitý. Dítě se dostává do jiné role, než jakou má v rodině, získává tak zkušenosti, testuje hranice a musí nést následky toho, co v přítomnosti svých vrstevníků udělá. *Velkou roli hrají pozitivní referenční skupiny, se kterými se dospívající srovnávají a identifikují, a negativní referenční skupiny, proti nimž se vymezují* (Helus, 2015, s. 113). Od útlého dětství je dítě ovlivňováno svými vrstevníky, kteří na něho mají postupem stále větší vliv. V mateřské škole a na prvním stupni základní školy je často důležitější názor paní učitelky než ostatních spolužáků. Na druhém stupni základní školy naopak převažuje názor vrstevníků (spolužáků, kamarádů), kteří se pro dítě stávají určitou jistotou a bezpečím (dítě někam patří). *Skupinová identita je pro pubescenta velmi významnou hodnotou, protože posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v době, kdy se emancipuje z vazby na rodinu (jako dosavadního hlavního emočního zázemí)* (Vágnerová 1997, s. 54).

Rizika selhání socializačních činitelů

Socializaci jedince a jeho fungování ve společnosti je možné brát jednak jako začleňování do společnosti a poté i rozvíjení jeho individuálních vlastností. Potom lze využít i jeho dalších schopností a možností. Celý tento proces je možné obsáhnout v různých oblastech. Zde může dojít i k jejímu omezování a narušení. Pokud narušení probíhá větší měrou, kdy jedinec poruší i různá sociální pravidla společnosti, bývá označen za devianta. Celá situace bývá řešena sankcionováním, kárným nebo jiným nápravným opatřením. (Montoussé a Renouard, 2005, s. 32).

Rodinné rizikové faktory

Jestliže socializaci coby postupnou individualizaci jedince a jeho zdárné začleňování do společnosti chápeme z perspektivy rozvoje osobnosti jedince, otevírání jeho možností a nalézání a využívání jeho zdrojů, pak nás nepřekvapí, že ve stejných oblastech, kde mohlo docházet k realizaci takovéto socializace, může docházet k jejímu omezování a narušování. Pakliže je socializace narušována do té míry, že jedinec svým chováním porušuje sociální pravidla, tj. hodnoty a normy uznávané společností a takto ohrožuje společnost, může být jedinec označen za devianta a podle charakteru své sociální deviace bývá patřičně sankcionován, např. kárným či nápravným opatřením (Montoussé a Renouard, 2005, 34).

Rodinná výchova působí na rozvíjení jedince v mnoha směrech. Ukazuje mu možnosti svého osobního růstu a další úspěchy i neúspěchy v jeho socializaci v rodinném i jiném prostředí. Může se stát, že rodina vytváří více faktorů, které mohou dobře se rozvíjející život jedince ovlivnit špatně a do dalšího života na něho negativně zapůsobit. Celá tato situace bývá častější v případě nefunkční rodiny, kdy se v rodině objevuje kriminální chování, alkoholismus, drogy apod. Takoví rodiče své děti většinou neadekvátně trestají a neposkytují jim bezpečné a podnětné zázemí. Tím se dále roztáčí začarovaný kruh sociálního selhání dětí všech věkových kategorií. Další veličinou bývá nesymetrický vztah matky k dítěti, kdy mu je o matky vše dovoleno a naopak otcem vše zakázáno. Někdy se stává, že dítě v této situaci používá jako obranný reflex manipulativní způsob chování, kdy své rodiče nutí ke splnění svých přání nebo naopak je tlačeno k plnění maximálních požadavků, které často bývají pro dítě nereálné (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 43).

Styl komunikace v nefunkčních rodinách obnáší spoustu neurčitostí – protimluvy, chaos, neurčité signály, podceňování reálných situací. Může se zde vyskytnout i malá komunikační aktivita všech rodinných příslušníků. Helus (2015, s. 221) uvádí, že z hlediska funkčnosti dítěte z problémové rodiny je často zřejmé, že zde jsou děti vystavené mnoha ohrožujícím sociálním vlivům. Vidí narušené kontakty a vazby v souvislosti s izolovaností všech členů rodiny a jejich konflikty. Neklid a napětí v těchto rodinách, bývá častým jevem. Dítě je neurotizováno necitlivými reakcemi na jeho chování i aktivity, brání se mu často v jeho vlastní identifikaci, občas vidíme přetěžování nebo naopak nevytížení dítěte. Funkční rodina oproti tomu naopak

vnímá potřeby dítěte adekvátně a znemožní okolí, aby se prezentovalo jako negativní skupina (Matoušek, 1998, s. 44).

V případě, že hrozí špatné zacházení s dítětem, které by se muselo řešit krajním způsobem – odebráním dítěte a jeho umístěním do ústavní péče, vzniká nebezpečí špatného sociálního začlenění. Na tuto situaci navazují většinou projevy dětí zaostávající v mnoha směrech, hyperaktivní, neurotické, častěji nemocné, s projevy koktavosti a dalších psychických a psychiatrických poruch (Kořa, 2004; Matoušek, 2005). *„Rodiče tyto děti vnímají jako nepovedené, nepěkné, někdy je ztotožňují s nenáviděnou osobou z příbuzenstva“* (Matoušek, 1998, s. 88).

Školní rizikové faktory

Školní rizikové faktory se častěji vyskytují u dětí, které nebývají premianty, jejich školní prospěch nebývá ideální. Povahově vykazují různé formy agresivity, mají specifické poruchy chování a mívají sklony k asociálnímu chování, například ke kriminalitě, drogám, alkoholu a gemblérství (Matoušek a Kroftová, 1998, s. 76).

Dalšími riziky v oblasti školního vzdělávání jsou špatný nebo nedostatečně vyvinutý poměr žáka ke vzdělání. I to mohou být příčiny školních selhání a na to navazujících i sociálních selhání. Většinou je to ovlivněno nedostatečným nebo nezajímavým stylem výuky, absencí motivace a neadekvátním hodnocením. Tyto projevy vedou jedince k tomu, že se cítí bezmocný, méněcenný, zklamaný. Následují obranné reakce typu lhostejnosti vůči klasifikaci i učiteli, hledání chyby ne u sebe, ale u jiných.

Vyučující, který nezná potřebné prostředky k motivaci při vyučování, přispívá často k slabšímu výkonu jedince, nebo k jeho celkové špatné orientaci ve vztahu ke škole. Svůj přístup k žákovi a jeho projevům může hodnotit kladně nebo záporně (Helus, 2015, s. 263).

Pokud se ve třídě najdou skupiny, které cíleně působí na ostatní žáky ve smyslu záporném, jedná se vždy o vážné a nebezpečné ukazatele. Pokud se ke všemu výše zmíněnému přidává ještě prvek šikany, má taková situace vždy velmi špatný vliv na šikanovaného jedince a to ve smyslu psychického i fyzického zdraví. U agresivních jedinců se navíc k šikaně často připojují protisociální názory, u dalších může celá situace vést k deziluzi. (Kolář, 1997, s. 19). Je nutné zdůraznit, že pokud učitel nezvládá svoji práci a profesionální přístup k žákům, přispívá nechtěně ke vzniku a působení těchto negativně zaměřených skupin.

4 Charakteristika vybraných typů postižení žáků se SVP

Na základě vybraných žáků s individuálním vzdělávacím plánem a jejich kazuistik, které jsou uvedeny v praktické části bakalářské práce, jsou níže stručně popsány konkrétní typy postižení.

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je porucha, která je způsobená postižením mozku, kdy je přerušeno rozlišování mluvy, tvorba a formování mluvy. Tato porucha mozku většinou

vzniká už během nitroděložního života a někdy i v průběhu prvních let života dítěte. Nejedná se však o poruchu intelektu. Vývoj řeči je i přes veškeré podmínky pro rozvoj řeči opožděn ve všech složkách. Vážne komunikační proces, dítě špatně rozumí a nesrozumitelně se vyjadřuje. Často se stává, že dítě s touto poruchou přehazuje slabiky, vynechává některá slova či nesprávně užívá gramatické jevy (Bytešníková, 2012, s. 38).

Lehké mentální postižení

U dětí s lehkým mentálním postižením lze pozorovat specifické zvláštnosti, které jsou podmíněny do značné míry stupněm mentální retardace, dále je také ovlivněna adaptace jedinců do jejich sociálního prostředí. Tito jedinci jsou schopni účelně používat řeč, komunikovat v každodenním životě a dokáží také udržovat konverzaci. Se začleňováním do sociálního prostředí nemívají větší obtíže i přes jejich postižení. Většina těchto jedinců dosáhne úplné nezávislosti v životě, co se týká oblasti jídla, mytí, oblékání, hygienických návyků a v praktických dovednostech. Děti během školní docházky mají potíže při teoretické práci, projevuje se u nich citová nezralost, nízká sebekontrola, strach, snížená pozornost, únava, nemoci nebo panika. U některých se mohou projevovat problémy ve čtení či psaní. Těmto žákům prospívá výchova a vzdělávání, které je zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a schopností (Bendová, 2012, s. 12).

Aspergerův syndrom

Jedinec s Aspergerovým syndromem je oslaben především v oblasti sociální. Záleží na vzájemném působení, na vzájemných vazbách a vzájemném ovlivňování v sociálních skupinách. Tito jedinci mají průměrné i nadprůměrné IQ, mohou mít, ale nemusí mít narušený vývoj řeči, kdy jejich řeč neodpovídá sociální situaci. Musí se u nich dbát na správnou výslovnost, využití určitých výrazů a porozumění vícevýznamových slov. Jedinci s Aspergerovým syndromem vykřikují nesouvislé věty a mluví o věcech, které posluchače nemusejí zajímat. Tuto situaci nedokáží vyhodnotit. Se začleňováním mají velké problémy. Těžko navazují sociální kontakty a vztahy, nedokáží pochopit společenská pravidla a tímto se většinou dostávají do nepříjemných situací a konfliktů se svým okolím a se svými vrstevníky (Thorová, 2006, s. 453).

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bakalářské práce je analýza procesu integrace žáka s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni běžné základní školy. Cílem je popsat, jak probíhalo začleňování vybraných žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu od jejich nástupu do školy až po současnost.

Dílčím cílem je upozornit na skutečnosti, které mohly začleňování žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni základní školy ovlivňovat.

Průzkumné otázky:

Průzkumná otázka č. 1: Jak probíhalo začleňování vybraných žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu od jejich nástupu do školy až po současnost?

Průzkumná otázka č. 2: Jaké skutečnosti mohou začleňování žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni základní školy ovlivňovat?

5.1 Metoda průzkumu

Pro dosažení vytyčeného cíle byla využita metoda kazuistiky. Zpracovány byly kazuistiky žáků s individuálním vzdělávacím plánem na prvním stupni běžné základní školy.

Kazuistika neboli také případová studie se řadí mezi často používané průzkumné metody. Věnuje se popisu jednotlivých případů. Díky této metodě lze podchytit některé souvislosti, které nejsou na první pohled zřejmé. Umožňují nám pochopit celou situaci do hloubky. Po vyhodnocení je zvolen vhodný přístup k řešení celé dané situace (Skutil, s. 108).

V bakalářské jsou prezentovány čtyři kazuistiky. Podklady k jejich tvorbě byly získány ze spisové dokumentace základní školy, kterou žáci navštěvují, tzn. z individuálních vzdělávacích plánů, z doporučení školských poradenských zařízení, z rozhovorů se zákonnými zástupci žáků, s třídními učiteli a asistenty pedagoga a členů školního poradenského pracoviště (školní psycholožka, speciální pedagog, výchovná poradkyně). Další informace byly čerpány autorkou bakalářské práce z pozorování výchovně vzdělávacího procesu těchto žáků.

5.2 Popis průzkumného vzorku

Průzkumu se zúčastnily tři skupiny tázaných z jedné základní školy, která sídlí v okrese Jičín. Vzorek respondentů byl vybrán záměrně tak, aby odpovídal cíli průzkumu (Skutil a kol. 2011, s. 73). Celkem byly vytvořeny čtyři kazuistiky, které se týkaly dětí s individuálním vzdělávacím plánem a všichni tito žáci navštěvují běžnou základní školu.

Případová studie č. 1

V rámci případové studie č. 1 je popsána Adamova (jméno bylo pozměněno) osobní, rodinná i školní anamnéza.

Kazuistika

Anamnéza Adama

Jméno: Adam

Věk: 8 let

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil do rodiny jako jedináček. Prenatální, perinatální a postnatální období bylo bez komplikací. Chlapec měl po porodu novorozeneckou žloutenku. Jako malé dítě v předškolním věku prodělal pár dětských nemocí, kterými byly spalničky, neštovice a infekční onemocnění způsobené streptokoky – konkrétně „spalová“ vyrážka. Adam nastoupil do běžné mateřské školy v blízkosti svého bydliště ve třech letech na celodenní režim. Adaptace byla obtížná, plakal při odloučení, odmítal v mateřské škole jíst, nedokázal se přizpůsobit režimu v mateřské škole. Byl hodně aktivní a agresivní vůči dětem, které často kousal. Jedná se o chlapce s diagnózou Aspergerův syndrom, poruchou pozornosti a aktivity – ADHD, který navštěvuje 2. třídu běžné základní školy.

V sedmi letech začal navštěvovat běžnou základní školu. Hned na začátku měl problémy s udržení pozornosti a začleněním do kolektivu spolužáků. Jeho aktuální úroveň poznávacích schopností je průměrná. Jeho silnou stránkou je velmi dobře rozvinutá schopnost matematického myšlení. Nejvíce je oslabena sféra sociální. Adam nevyhledává sociální kontakty se svými vrstevníky. V této oblasti potřebuje podporu

k tomu, aby dokázal navázat sociálních vztahy a kontakty se svými spolužáky ve třídě. Je vhodné respektovat jeho osobní tempo, které je zejména při vizuo-motoricky náročnějších úkolech mírně zpomalené. Adam potřebuje více času na práci a ujištění, že pracuje správně.

Rodinná anamnéza

Adam žije ve společné domácnosti s matkou a otcem v rodinném domě na okraji vesnice. Je jedináček. Je hodně zaujatý a fixovaný na svého psa, jeho prostřednictvím lze s Adamem navázat kontakt o něco lépe. Rodina je plně funkční a Adamovi se rodiče hodně věnují. Rodiče se přizpůsobují Adamovým požadavkům a přáním, chod domácnosti je řízen podle něj. Má s nimi blízký a úzký vztah, je mazlivý a stále fixován na matku. V domácím prostředí je stav kompenzován, také v zájmových kroužcích je jeho chování většinou bezproblémové. V sociálním kontaktu s cizími lidmi je stydlivý.

Školní anamnéza

Chlapec je v péči speciálně pedagogického centra, kde bylo z důvodu potíží s udržení pozornosti a začleněním do kolektivu spolužáků provedeno psychologické vyšetření a diagnostikováno ADHD. Školní docházka začala po odkladu školní docházky (pro špatnou výslovnost) v běžné základní škole.

Začleňování chlapce do kolektivu řešila paní učitelka od samého začátku, kdy nastoupil Adam do běžné základní školy. Odlišný žák může vzbudit zvědavost spolužáků, ale většinou jimi nebývá příznivě hodnocen a akceptován. Paní učitelka a ostatní zúčastnění vymýšleli různé kolektivní hry a o této situaci neustále hovořili, aby Adam neměl horší postavení ve třídě, nebyl izolován od ostatních a nebyl přehlížen. Významným prvkem pro něho byla pochvala a motivace. V rámci třídnických hodin a dnů, které třídní učitelka zaměřila na vztahy mezi žáky a na práci s pravidly, probíhaly aktivity, které Adamovi pomáhaly se začleněním mezi ostatní děti v kolektivu třídy. Práce s didaktickými pomůckami, s obrázky, které mu napomáhaly k jeho rozvoji. Zpočátku mu jeho spolužáci v třídním kolektivu nerozuměli, odpuzovalo je jeho chování, omezené schopnosti a jiné.

Současný stav

Adamovo chování se od doby, kdy užívá medikaci, zlepšilo. Konfliktů s dětmi je méně a většinou vyplývají z toho, že děti poruší nějakým způsobem pravidla, například cestou do parku si nemají děti dělat ze sněhu kuličky, když si Adam všimne, že to někdo porušil, tak ho praští, kopne apod. Kamkoliv jdou s paní učitelkou, potřebuje jít s ní za ruku, za druhou ruku ji nesmí nikdo držet, jinak ho Adam bouchne. Potřebuje předem vědět, co se bude daný den dít. Dále špatně reaguje na jakoukoli změnu – přechod ze třídy do družiny, přechod ze školy na procházku, přechod z procházky do školy. Při těchto situacích Adam houká a křičí, ale během pár minut tato situace pomine. Nemá rád vybočení ze stereotypu. V současné chvíli mu pomáhá tyto situace zvládat asistentka pedagoga.

Ve škole Adama nejvíce baví matematika, v té je velmi šikovný a úspěšný, rád kreslí, modeluje a skládá rozstříhané obrázky (má svůj sešit, a když paní učitelka vidí, že by začal během výuky běhat po třídě, nebo sbírat spolužákům věci, které mají na zemi, dostane rozstříhanou samolepku, kterou si sestaví a nalepí). V českém jazyce je jeho tempo při čtení přiměřené. Adam zvládne přečíst písmena z velké i malé abecedy, které má již do současné doby mít osvojené, včetně otevřených slabik. Pouze občas zaváhá nad písmeny p, u nebo si tato písmena zaměňuje. Adamovo čtení je plynulé, občas si čte s ukazováním. Místy dochází k nesprávnému čtení délek samohlásek – dlouhé samohlásky krátí a naopak. Adam je graficky pravák, úchop psacího pera je v normě a tlak na psací podložku je odpovídající. Tempo psaní je středně rychlé a písmo má čitelné. Ve škole se učí psát typem písma Comenia Skript. Při psaní slabik provádí nestandardní mezery, kdy písmena ve slabice mají velký rozestup. Menší nedostatky se projevují v diktátech, kdy si nevybavuje písmeno u, přehazuje slabiky místo „so“ napíše „os“. Zaměňuje písmeno p za písmeno s. Co se týká opisu slov, ten zvládá bezchybně a čitelně. Je potřeba neustálý individuální přístup, podpora a motivace.

Adam má výkyvy v chování. Během výuky někdy vykřikuje vulgární výrazy, často tak mluví o přestávkách, vyjadřuje se vulgárně ke svým spolužákům nebo ve školní družině. Pokud nemá „dobry den“, rozhodí ho jakákoliv maličkost (nepochopené jednání spolužáka, změna v pravidelnosti výuky, nepřítomnost daného učitele, chyba v sešitě, někdo udělá něco rychleji než Adam atd.) Pak se u něho projevuje agresivní chování i na kamarády, kdy je pere, kouše, snaží se je škrtnout nebo dokonce bodne

tužkou. Pokud se Adam dostane takto rychle do afektu, je těžké ho odtrhnout. Naopak, pokud je dobře naladěný a vše probíhá tak jak má (jak si přeje, aby probíhalo), je v klidu, dokáže spolupracovat se spolužáky ve skupině a dokáže se adaptovat do kolektivu. Adam dokáže být empatický, lituje kamaráda, když se mu něco přihodí a naopak se o některých lidech vyjadřuje nevhodně, kdy jsou u něho velmi časté vulgarismy.

Jeho individuální vzdělávací plán je sestavený tak, aby během výuky i mimo ni (o přestávkách, ve školní družině, na mimoškolních akcích atd.) mohl podle něho pracovat. Postupy během výuky mají být jasně, stručně a srozumitelně formulovány a pedagog se musí ujistit, zda je Adam pochopil. Pro Adama je důležité mít přesně stanovený plán dne a činností, dodržování řádu, pravidelnosti, je nutné ho předem seznámit, co se bude dít, vše vysvětlit a zopakovat. Dle jeho potřeb je nutné využití metod modelování pro vytváření vhodného chování a pochopení chování druhých. Dále je důležité Adama povzbuzovat ke kladnému chování, k přiměřeným reakcím a nepřehlížet jeho nepřiměřené chování. Vždy samozřejmě reagovat klidně. U Adama je nutná motivace ke snaze a k jeho úspěchu. Při skupinové práci je potřeba pracovat v menší, raději ustálené skupině. Pokud to situace vyžaduje, je možné dovolit Adamovi během vyučování se jít projít, odpočinout si a využít relaxačního koutku ve třídě. Důležité je tolerovat určité reakce v rámci Adamova postižení (mít nastavené širší, ale zároveň jasné hranice), které ale musí dodržovat a předvídat problémové situace jakými jsou různé soutěže, změna prostředí či náhlá změna rozvrhu.

S Adamem pracuje během dne asistentka pedagoga, a to jak v dopoledních hodinách, tak i v odpoledních hodinách (po vyučování). Asistentka pedagoga dohlíží na zapojení Adama do výuky, podporuje ho, ale zároveň ho také osamostatňuje (pokud Adam pomoc nepotřebuje, asistentka pedagoga se věnuje dětem, které momentálně její podporu potřebují). Asistentka pedagoga provází Adama při přecházení do jiné učebny, o přestávkách a během doby oběda. Podílí se také na vytváření přiměřeného vztahu Adama k dětem a dospělým, na vhodné komunikaci a reakci na různé sociální situace. Adam během výuky využívá kompenzační pomůcky, jako například přehledy, tabulky, slovníky, které mu pomohou při orientaci v plánu dne a k vysvětlení různých slov a činností.

V současné chvíli je jeho sociálně komunikační chování na dobré úrovni. Projevuje zájem o spolužáky ve svém třídním kolektivu. Má vyhraněné dva až tři kamarády, se kterými tráví většinu času. V kolektivu je oblíbený pouze u některých, ostatní jeho spolužáci jsou k němu většinou tolerantní. Při kolektivní práci dokáže s vybranými kamarády spolupracovat. Po zopakování dobře rozumí pravidlům při kolektivních hrách.

Interpretace výsledků rozhovoru s třídním učitelem Adama

Na začátku rozhovoru jsem se Adamovy třídní učitelky ptala, jaké má zkušenosti s individuální integrací žáka s diagnózou Aspergerův syndrom, poruchou pozornosti a aktivity – ADHD na běžném typu základní školy. Dotazovaná mi odpověděla, že se s takovým žákem ještě nesetkala, je to její jediná zkušenost, protože ve školství pracuje krátce. Paní učitelka si velmi chválí spolupráci s rodiči. Oceňuje ze strany rodičů obrovskou snahu, skvělou spolupráci a velký zájem o vzdělávání jejich syna.

Adam dané učivo zvládá, pracuje dle doporučení speciálně pedagogického centra a dle individuálního vzdělávacího plánu za podpory asistentky pedagoga. Adamovi je doporučeno poskytovat dostatek času na vypracování zadané práce, ale i její kontrolu. Při samostatné práci je třeba kontrolovat porozumění toho, co má dělat a ujistit ho, že pracuje správně. V případě potřeby mu dopomoci s prvním krokem v řešení. Není vhodné Adamovi zadávat časově limitované úkoly.

Případová studie č. 2

V rámci případové studie č. 2 je popsána Karolíny (jméno bylo pozměněno) osobní, rodinná i školní anamnéza.

Kazuistika

Anamnéza Karolíny

Jméno: Karolína

Věk: 9 let

Osobní anamnéza:

Dívka se narodila do rodiny, kde oba rodiče mají velmi blízký vztah k alkoholismu. Karolína má staršího bratra a mladší sestru, která navštěvuje ještě mateřskou školu. Její bratr navštěvuje stejnou základní školu jako Karolína, je zdravý, ve škole bez větších obtíží, pouze má horší prospěch. Co se týká těhotenství s Karolínou, tak bylo rizikové. Prenatální, perinatální a postnatální období bylo bez komplikací. Porod také proběhl také v pořádku. Dívka se narodila zdravá, čilá, její porodní váha byla přibližně 3 kilogramy a kojena byla do 4 měsíců. U Karolíny se později vyskytly ortopedické obtíže (kyčle), dále opožděný vývoj i opožděný vývoj řeči. Do 3 let věku, měla vlastní žargon, kterému rozuměli pouze rodiče. Dívka napodobovala fyzikální zvuky, hlasy zvířat nebo lidské výkřiky. Při nástupu do mateřské školy se postupně dívka začala rozvíjet. Byla v popředí značná nezralost a obtíže s komunikací. Karolína měla nízkou výdrž u jedné činnosti, byla hodně neklidná, měla problémy s respektováním autority, pokynů a pravidel.

Po doporučeném odkladu školní docházky, nastoupila v sedmi letech do školy. Po nástupu do první třídy měla velké potíže se soustředěním, neklidem, nízkou výdrží a občas vyrušovala. V chování byla hodně impulzivní, měla občasné konflikty se svými spolužáky v třídním kolektivu. Dokázala ji rozhodit i maličkost, kdy potom měla i nepřiměřené reakce (ohnala se po svém spolužákovi nebo ho bouchla). Do základní školy se moc těšila a žádné obavy z cizího prostředí ani z cizích lidí neměla. Naopak bezprostřední kontakt s cizími lidmi navazovala bez zábran. Je hodně sdílná a upovídaná.

Rodinná anamnéza

Karolína nyní žije v domě ve městě se svými sourozenci a otcem, který se s její matkou rozvedl. Její matka se odstěhovala a nyní žije na vesnici, která je vzdálená pouze tři kilometry, takže to za ní nemá daleko. Karolína má ráda zvířata, doma mají spoustu koček. Ráda skáče na trampolíně, plave v bazénu a pomáhá svému otci na zahradě. Otec se snaží vést domácnost, starat se o děti a zároveň dochází do práce na směny. Snaží se vyhovět požadavkům a přáním nejen Karolíny, ale i jejím sourozencům. Dívka občas navštěvuje i matku, ale spíše jen na víkend nebo na prázdniny. Co se týká sociálního kontaktu s cizími lidmi, je Karolína hodně sdílná, ze začátku všem tyká a testuje hranice.

Školní anamnéza

Dívka je v péči speciálněpedagogického centra, z důvodu toho, že vykazuje známky lehkého mentálního opoždění vývoje na základě nižší stimulace v prostředí a obtížně životní situace. Aktuálně se její kognitivní schopnosti rozvíjí v pásmu defektu na úrovni lehkého mentálního postižení. Pomáhá ji, když jsou pokyny rozděleny do krátkých jasných částí, které může postupně plnit s možností okamžité zpětné vazby. Její nejsilnější stránkou je názorní pojmové myšlení (zařazení obrázků do stejné kategorie). Školní docházka začala po odkladu školní docházky v běžné základní škole.

Začleňování dívky do kolektivu řešila paní učitelka od samého začátku, kdy nastoupila Karolína do běžné základní školy. Odlišný žák může vzbudit zvědavost spolužáků, ale většinou jimi nebývá příznivě hodnocen a akceptován. Zpočátku ji spolužáci v třídním kolektivu nerozuměli, nechápali její chování a omezené schopnosti. Paní učitelka a ostatní zúčastnění vymýšleli různé kolektivní hry, při kterých mohla dívka vyniknout ne svými vědomostmi, ale pohybovým nadáním. Paní učitelka s dětmi o této situaci neustále hovořila, snažila se do výuky zařadit více třídnických hodin zaměřených na upevnění vztahů mezi dětmi. Pro začlenění Karolíny do třídního kolektivu, jsou velmi vhodné činnosti během výchov, při kterých je dívka úspěšná, a její spolužáci vidí, že v některých činnostech vyniká (například manuální a pohybové činnosti).

Současný stav

Karolína svým chováním a neadekvátními reakcemi má mezi spolužáky v třídním kolektivu časté konflikty. Při společných činnostech je aktivní a zapojuje se mezi ostatní děti. Autoritě učitele se přizpůsobuje občas a s obtížemi. Reaguje až po opakované výzvě. V sebeobsluze je Karolína samostatná. Během výuky neudrží pozornost a potřebuje dopomoc asistenta pedagoga a ten se jí po celou dobu musí věnovat. Svoji činnosti a zadané úkoly dokončí pouze tehdy, pokud ji úkol zaujme. Stále má potřebu odpoledního spánku. Karolínka pracuje přiměřeným tempem s chybami. Někdy se zdá, že neslyší, i když se mluví přímo na ni. Vyhýbá se, nebo odmítá aktivitu, která vyžaduje pozornost. Vrtí se a často odbíhá od práce, opouští své místo, i když má sedět. Neumí hrát hry, které vyžadují klid a ticho. Vyhrkne odpověď dříve, než je dokončena otázka a tím si své spolužáky v třídním kolektivu odrazuje. Vadí jim to a jsou na Karolínu naštvaní. Dívka často nevydrží čekat až na ni přijde řada, přerušuje ostatní a vynucuje si pozornost. Třídní kolektiv dětí netuší, co může od Karolíny očekávat při jejich častých potřebách objímání a kontaktu. Projevuje se občasné neadekvátní chování, nevyzpytatelné, lpění na určitých činnostech, kterými jsou dlouhé houpání, točení nebo válení s válečkem po zemi.

Karolínu ve škole nejvíce baví matematika. V té je šikovná a úspěšná. Zapíše a vyřeší příklady na sčítání a odčítání do dvaceti s přechodem přes desítku. Ráda řeší slovní úlohy, ve kterých aplikuje a modeluje osvojené početní operace. V českém jazyce přetrvávají obtíže ve verbální komunikaci, které se pohybují v pásmu defektu – zapamatování i vybavení verbálních informací, tvorba abstrakce, pracovní paměť a vysvětlení sociální situace. Formuluje jednoduché věty, přečte a napíše tiskací formou písma Comenia Script. Při učení se novým písmenům využívá názoru pomocí obrázků, odpovídá na otázku jednoduchou větou. Jelikož je u Karolíny potřeba stále rozvíjet sociální kontakt a aby dokázala poznat svět kolem nás, paní učitelka se zaměřuje v hodinách výchov na znalosti na využití v životě. Toleruje její horší hrubou a jemnou motoriku a snaží se o dokončení započaté činnosti.

Její individuální plán je sestavený tak, aby během výuky, o přestávkách, ve školní družině i na mimoškolních aktivitách mohla podle něho pracovat. Pro Karolínu je nejlepší individuální přístup během celé výuky, zároveň motivace, pozitivní hodnocení jak práce, tak jejího správného chování ve společnosti i v třídním kolektivu, které lze

dle potřeby vizualizovat formou smajlíku, oblíbeného obrázku nebo hvězdiček. Dívka by měla znát jasná pravidla a jejich dodržování a měla by mít jasně formulované pokyny, kterým rozumí. V maximální možné míře je pro ni vhodné využívat názornost – pomůcky, dovysvětlení pokynů a slov. Dívka má podle individuálního vzdělávacího plánu stanovený dostatek času na práci, střídání aktivit a relaxačních chviliek v průběhu jejího dne.

S dívkou pracuje během dne asistentka pedagoga, a to jak v dopoledních hodinách, tak i v odpoledních hodinách (po vyučování v družině, kdy Karolínu láká otevřený prostor). Asistentka pedagoga dohlíží na zapojení dívky do výuky, podporuje ji a chválí. Karolína pracuje v kolektivu a ve vhodných situacích ji asistentka zadává individuální práci. Participuje se také na vytváření přiměřeného vztahu Karolíny k dětem a k dospělým. Vysvětluje ji vhodnou komunikaci s dospělými, podílí se na vhodné komunikaci na různé sociální situace. Karolína během výuky využívá kompenzační pomůcky, jako například, které mu pomohou při orientaci v plánu dne a k vysvětlení různých slov a činností.

Interpretace výsledků rozhovoru s třídní učitelkou Karolíny

Během rozhovoru jsem se paní učitelky ptala na její zkušenosti při práci s dětmi s lehkým mentálním postižením. Dotazovaná mi sdělila, že Karolína byla první, se kterou se setkala. Paní učitelka Karolínu velmi chválí, protože od začátku, kdy nastoupila do běžné základní školy, udělala velké pokroky. Sleduje výklad učitele, reaguje na pokyny učitele a dokáže regulovat svoje chování. Je aktivní a dokáže si požádat o pomoc. Paní učitelka velmi pozitivně hodnotí, že Karolína dokáže zadané úkoly je schopna dokončit samostatně či bez většího individuálního vedení. Ke svým spolužákům v třídním kolektivu je občas rušivá, vykřikuje, nebo vydává zvuky. Občas se u ní projevují nevhodné navazování kontaktu se spolužáky (strkání, rozptylování – ukazování či mluvení o jiném tématu, jež nesouvisí s vyučováním.

Dotazovaná uvedla, že Karolína potřebuje velkou podporu a motivaci prostřednictvím asistenta pedagoga a třídního učitele.

Případová studie č. 3

V rámci případové studie č. 3 je popsána Tomášova (jméno bylo pozměněno), osobní, rodinná i školní anamnéza.

Kazuistika

Anamnéza Tomáše

Jméno: Tomáš

Věk: 11 let

Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil do rodiny jako druhý. Má staršího nevlastního bratra a poté se ještě rodičům narodil ještě jeden syn. Těhotenství a porod matky probíhalo bez komplikací. Tomáš se však narodil s jednou ledvinou. V předškolním to pro něho znamenalo spoustu omezení, ke kterému se postupně přidávaly problémy s vyjadřováním a porozuměním. Po vyšetření ve speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami sluchu a řeči byla Tomášovi diagnostikována závažná komunikační schopnost – vývojová dysfázie. Chlapec nastoupil do běžné mateřské školy, do které ho vozila matka z přilehlé vesnice. Tomášova adaptace byla obtížná. Vyžadoval spoustu pozornosti a pomoci od pedagogických pracovníků, aby se dokázal přizpůsobit režimu v mateřské škole.

V osmi letech nastoupil po ročním odkladu na povinnou školní docházku do běžné základní školy. Zpočátku měl problémy s vyjadřováním, udržením pozornosti, byl hodně unavitelný a začleňování do kolektivu bylo také obtížnější. Jeho neobratnost a hlasitý projev jeho spolužáků často vadily. Tomáš je velmi milý, ale hodně pomalý chlapec. Ochotně pracuje a velmi mu vyhovuje individuální výuka. Má velmi malou slovní zásobu, tudíž se těžko vyjadřuje. Tomáš v sociálních kontaktech je zdrženlivý, své spolužáky v třídním kolektivu moc nevyhledává, spíše si chodí povídat s učiteli. Je nutné respektovat jeho osobní tempo, které je při plnění zadaných úkolů velmi pomalé. Potřebuje na práci dostatek času, motivaci, pochvalu a ujištění, že pracuje správně.

Rodinná anamnéza

Tomáš vyrůstal do nedávna ve společné domácnosti s matkou, otcem a svými dvěma bratry na vesnici. Po rozvodu rodičů se přestěhoval s matkou a mladším

sourozencem do města a otce navštěvuje jednou za čtrnáct dní o víkendu. Po otci se mu stýská, protože s ním rád pracoval v lese a na zahradě. Starší bratr také choval koně, o které se Tomáš rád staral. Tomáše většinu času hlídá a stará se o něho jeho babička nebo teta. Matka pracuje jako zdravotní sestra a má nepravidelnou pracovní dobu. Její výchova a pomoc Tomášovi není příliš velká. Jeho matka má problémy s alkoholem, tudíž její funkci zastává babička a matčina sestra. Občas vyvstávají problémy, že babička nerespektuje Tomášovo tempo a nedokáže se přizpůsobit jeho specifickým potřebám. Chlapec je z toho často frustrován a s babičkou pracuje s odporem.

Školní anamnéza

Tomáš je v péči speciálně pedagogického centra pro děti s vadami sluchu a řeči z důvodu jeho potíží, kterými je vývojová dysfázie. Školní docházka začala po odkazu školní docházky (pro závažné narušení komunikační schopnosti) v běžné základní škole.

Začleňování chlapce do kolektivu řešila paní učitelka od samého začátku, kdy nastoupil Tomáš do běžné základní školy. Kvůli problémům s vyjadřováním Tomáš se nechtěl začlenit mezi své spolužáky v třídním kolektivu, vyhledával spíše starší osoby, kterými byli jeho učitelé, které mu dali čas a prostor, aby vyjádřil své myšlenky a pocity. Do kolektivu se začleňoval pouze s pomocí asistenta pedagoga. Asistent pedagoga v tomto případě byl velmi důležitým článkem procesu začleňování, protože zprostředkoval informace mezi všemi zúčastněnými. Tomášovi k začleňování do kolektivu třídy pomohly také jeho mimoškolní zájmy (fotbal a skaut), kdy měl možnost se s některými ze svých spolužáků více poznat a skamarádit. Ti mu pak pomohli se sociálními kontakty ve třídě.

Současný stav

Tomášovo vyjadřování se výrazně zlepšilo. Má větší slovní zásobu, nicméně stále mu přetrvávají problémy s krátkodobou pamětí, kdy si nemůže vzpomenout na dané slovo. Jeho rozumové schopnosti jsou u Tomáše v pásmu lehkého podprůměru. Oslabení je také v oblasti zrakového vnímání, vizuální prostorová a sluchová paměť. Naopak jeho logické myšlení je na dobré úrovni, schopnost kategorizace a práce s pojmy (abstraktní myšlení) je dokonce nadprůměrné. Na podkladě vývojové dysfázie se u Tomáše jsou rozvinuty poruchy učení – dysortografie, dyslexie a dysgrafie. Má

oslabenou jemnou motoriku (vzhledem k jeho hypotonii). Chlapec nemá zcela zafixovaná gramatická pravidla. V rámci školy dochází k pracovním výkyvům a pracuje s asistentem pedagoga. V kolektivu není moc oblíbený, ale spolužáci jsou k němu většinou tolerantní.

Jeho silnou stránkou je zájem o přírodovědu a vlastivědu. Zajímá se o rybaření, o farmaření – chov zvířat, pěstování plodin a práce v lese. V českém jazyce má velké problémy se čtením. Často zaměňuje hlásky o-u, i-e, i-u, a-i, e-u, a-e, l-p a d-b. Domýšlí si také konec slov a poté mu přečtený text nedává smysl. Čtení neodpovídá délce zaškolení dítěte a neumožňuje porozumění textu. Tomáš píše pravou rukou, jeho úchop pera je správný. Pouze stále vyvíjí na podložku silný tlak. Ve škole píše typem písma Comenia Script, což Tomášovi vyhovuje, neboť má problémy s grafomotorikou a vizuomotorikou. Písmo je kostrbaté, neúhledné, přepisuje, škrta, přetahuje pod linku. Nemá ještě úplně zafixovány tvary grafémů, občas chybuje. Tvoří složitější souvětí, ale občas se u něho vyskytují větné agramatismy. V matematice sčítá a odčítá pomocí prstů, přičemž větší problémy mu dělá odčítání, kde se často musí ujišťovat o správnosti výsledku. Používá kompenzační pomůcky, kterými jsou tabulky násobků a přehledy. Při řešení slovních úloh mu zadání čte asistent pedagoga, aby měl chlapec dostatek času k promyšlení postupu. Mnohdy najde správné řešení bez dopomoci. Většinou mívá předtištěné zápisy. Na vypracování testů má více času, je tolerováno jeho tempo a během testu je motivován. Největší problémy má v anglickém jazyce. Angličtinu se začal učit již od druhé třídy, kdy nebyly zcela zafixovány základy českého jazyka, a Tomáš nedokázal pochopit, že angličtina je jiný jazyk a že s ním hovoří lidé v jiné zemi. Dodnes nedokáže anglická slova přečíst, v zápisu anglických slov je tolerován fonetický přepis. Z důvodu jeho oslabení paměti má velké obtíže se zapamatováním anglických slov a anglické gramatiky. Při výuce používá speciální sešit, který mu vytvořil asistent pedagoga. Najde v něm základní slovíčka v různých kategoriích a přehled gramatiky. Tomáš s tímto sešitem umí velmi dobře pracovat a je schopen v něm najít co potřebuje. Chlapec má možnost být ústně přezkoušen a využívat propojování slov s obrázky konkrétních činností. Je u něho potřeba neustálého individuálního přístupu, podpory a motivace.

Jeho individuální vzdělávací plán je sestavený tak, aby během výuky mohl podle něho pracovat. Tomáš se vzdělává společně s celou třídou a je k němu přístupováno individuálně dle jeho aktuálních potřeb. Důraz je kladen na rozvoj čtenářských

dovedností, matematických představ, komunikačních a sociálních dovedností a na rozvoj samostatnosti. Výstupy jsou upravovány tak, aby odpovídaly Tomášovým vzdělávacím možnostem. V naukových předmětech jsou mu poskytovány předtištěné zápisy. Je respektováno Tomášovo pracovní tempo, průběžně dochází k upevňování a opakování učiva. Učí se pracovat s chybou a je u něho nutné střídat činnosti a zařazovat relaxační chvílky. Poté chlapec pracuje mnohem aktivněji a ochotněji. Nutná je také neustálá motivace, podpora a pochvala.

Interpretace výsledků rozhovoru s třídním učitelem Tomáše

Při rozhovoru s třídní učitelkou jsem se ptala na její zkušenosti s integrací žáka s vývojovou dysfázií a s poruchami učení – dysortografie, dyslexie a dysgrafie na běžné základní škole. Dotazovaná mi odpověděla, že zkušenosti s žákem s vývojovou dysfázií prozatím neměla. Její zkušenosti byly pouze s žáky s poruchami učení – dysortografie, dyslexie a dysgrafie. Nicméně se doposud neseťkala s žákem, kterého postihly takto závažné specifické projevy. Jeho třídní učitelka si stěžuje na malou pozornost ze strany rodičů. Matka sice na třídní schůzky dochází, ale velký zájem o vzdělávání jejich syna nemá.

Tomáš dané učivo zatím zvládá, pracuje dle doporučení speciálně pedagogického centra a dle individuálního vzdělávacího plánu za podpory asistentky pedagoga. Tomášovi je doporučeno poskytovat dostatek času na vypracování zadané práce, ale i její kontrolu. Při samostatné práci je třeba asistenta pedagoga, který dohlíží a kontroluje Tomášův postup. Zároveň ho ujišťuje ve správnosti postupu. V případě potřeby mu dopomůže s prvním krokem v řešení.

Případová studie č. 4

V rámci případové studie č. 4 je popsána Jirkova (jméno bylo pozměněno), osobní, rodinná i školní anamnéza.

Kazuistika

Anamnéza Jirky

Jméno: Jirka

Věk: 9 let

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil do rodiny, ve které vyrůstá se svými rodiči a mladší sestrou. Chlapec byl narozen ve 36 týdnu těhotenství. Jeho první dny života trávil v inkubátoru kvůli nízké teplotě a byl kojen dva měsíce. Jeho matka vystudovala odborné učiliště a otec také a navíc otec zadrhává v řeči. Mají rodinný dům s velkou zahradou na vesnici blízko města. Jako malé dítě v předškolním věku neprodělal žádné závažné nemoci. Jirka nastoupil do běžné mateřské školy do logopedické třídy ve městě, kam ho maminka denně vozila. Adaptace v mateřské škole probíhala s menšími obtížemi. Zprvu si byl nejistý, byl tichý a převážně odpovídal jednoslovně. K jeho aktuálním intelektovým schopnostem, které byly nerovnoměrné, byl Jirka na psychologickém vyšetření. Z vyšetření vyplynulo, že Jirka má intelektové schopnosti nerovnoměrné, pohybují se od pásma lehké mentální retardace do pásma širší normy, dále koktavost a specifická artikulace řeči. Jirka byl hodně hravý, spontánní, vybíral si za kamarády mladší děti. Jeho pozornost byla krátkodobá, snadno odklonitelná a byl brzy unavený. Je nadměrně úzkostný, nemá rád bouřku a vítr, bojí se tmy, nesnáší křik a hádky

V osmi letech po ročním odkladu na povinnou školní docházku do běžné základní školy se adaptoval bez potíží. Hned z počátku měl podporu asistenta pedagoga a velkou motivaci od třídní paní učitelky. Jirka je milý a usměvavý chlapec avšak jeho rozumové schopnosti aktuálně dosahují horní hranice lehké mentální retardace. Výkony ve verbální i názorové složce jsou vyrovnané. Obtíže přetrvávají s udržením pozornosti a je rychleji unavitelný. Psychomotorické tempo je pomalejší, grafomotorika

podprůměrná. Jirkova řeč je výrazně dyslalická a objevují se u něho dysgramatismy a koktavost. U chlapce dominuje celková socio-emocionální nezralost.

Rodinná anamnéza

Jirka žije ve společné domácnosti s matkou a otcem v rodinném domě na okraji vesnice. Má mladší sestru, se kterou vychází velmi dobře, má ji rád a stará se o ni. Rodina je funkční, oba rodiče pracují, ale Jirka více vyhledává otce. Jeho záliba je v kabelech, hadicích a podobných předmětech, se kterými si hraje, spojuje je apod. Občas se stane, že doma hned několik hadic úmyslně poškodí a nepřizná se. Některé sebere, schová a přizná se až po dlouhém naléhání. Kamarády ve svém bydlišti má, jezdí s nimi na kole, hraje si na zahradě, zajímá se o ně, je s nimi spokojený. Ve chvílích radosti a spokojenosti se Jirka projevuje nápadnými pohyby rukou a poskakováním.

Školní anamnéza

Jirka je v péči speciálně pedagogického centra z důvodu jeho potíží, kterými jsou kognitivní schopnosti v pásmu lehkého mentální postižení. Jeho školní docházka začala po odkladu školní docházky v běžné základní škole (na základě lehké mentální retardace, koktavosti a specifické poruchy artikulace).

Začleňování chlapce do kolektivu řešila paní učitelka od samého začátku, kdy nastoupil chlapec do běžné základní školy. Odlišný žák může vzbudit zvědavost spolužáků, ale většinou jimi nebývá příznivě hodnocen a akceptován. Paní učitelka se snažila chlapce začlenit formou kolektivních her, povídáním a různými aktivitami, aby nebyl izolován od ostatních a necítil se, že je jiný a neměl jiné postavení ve třídě.

Pro chlapce je důležitá pochvala, motivace a práce s didaktickými pomůckami a s obrázky, aby mu napomáhaly k jeho rozvoji. Chlapec je v sociálním kontaktu nejistý, tichý a odpovídá převážně jednoslovně. Jeho spolužáci v třídním kolektivu se mu snaží pomoci, porozumět a snaží se ho mezi sebe začlenit.

Paní učitelce se osvědčilo pro začlenění Jirky do kolektivu třídy využívat společných aktivit nejen ve škole, ale i při mimoškolní činnosti, například během výletů a adaptačního pobytu. Žáci měli možnost poznat Jirku i jinak než při běžné výuce. Zjistili, že je manuálně zručný, že ho baví pohybové aktivity, ve kterých je i úspěšný.

Současný stav

Jirka nyní navštěvuje druhý ročník běžné základní školy. Školu navštěvuje velice nerad. Ve třídě má jednoho nejlepšího kamaráda jinak se s nikým dalším moc nekamarádí, je ostýchavý. S dospělými komunikuje velmi potichu, ale dokáže se při práci zeptat. Jeho řeč je stále dyslalická, chybuje v tvarosloví a stavbě věty. Porozumění řeči je ale dobré. Radost vyjadřuje stereotypními pohyby (třepe rukama složenýma na prsou) a tichým broukáním a to vzbuzuje pozornost mezi svými spolužáky v třídním kolektivu a proto se Jirka tyto pohyby snaží omezovat za podpory a motivace asistenta pedagoga. Ve škole je vzpurný, bez zájmu a snadno unavitelný. Při práci a zadaných úkolech často smlouvá s paní asistentkou, ale nakonec práci udělá. Jirka pracuje společně se třídou za přítomnosti asistenta pedagoga. Jsou mu tolerovány projevy vyplývající z jeho diagnózy, stejně tak mu je tolerován písemný projev. Chlapec má na plnění zadaných úkolů vždy dostatek času a pro kontrolu je využíván individuální přístup. Jirka je veden k dokončení své práce, k zaměření pozornosti a hlavně je stále pozitivně motivován a chválen. Při práci postupuje po kratších úsecích, které se střídají, a vždy učitel začíná tím úkolem, který Jirka zná. Přednost při práci má doplňování do předtištěného textu, používá hodně obrázky, říkanky, obtahování nebo kreslení do písku.

V hodinách pracuje, ale musí být neustále povzbuzován a pod dohledem. O přestávkách je divočejší a neustále v pohybu. Chlapec musí být neustále motivován od paní učitelky a od paní asistentky a vyvoláván, jinak ztrácí zájem a uráží se. V kolektivu je celkem oblíbený, spolužáci jsou k němu většinou tolerantní.

V českém jazyce čte nyní pomalu, ale správně. Výslovnost některých hlásek není stále správná. Zatím ještě nečte s porozuměním. Jen u kratších celků ví, o čem četl. Ve škole se děti učí písmo Comenia Script, což je pro něho jednodušší. Má pravoruký způsob psaní se správným úchopem. Tempo psaní je pomalé. Jeho písmo je čitelné, při rychlejším psaní je jeho písemný projev obtížněji čitelný s přesahy pod řádek. Diktáty dokáže napsat jen s paní asistentkou ve zkrácené formě. Opis daných slov mu jde velice dobře.

V matematice se naučil počítat do 20. Často bez dopomoci paní asistentky neudělá žádnou práci, nedokáže se ani orientovat na daných stránkách v pracovním sešitě. Slovními úlohami vůbec nerozumí. Předmět Člověk a jeho svět je pro něho velmi

obtížný a abstraktní. Nedokáže pochopit některé přírodní zákonitosti a souvislosti v běžném životě. Má velmi krátkodobou paměť.

5.3 Vyhodnocení a naplnění cílů práce a průzkumných otázek

Hlavním cílem BP byla analýza procesu integrace žáka s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni běžné základní školy. **Dílčí cíl** se věnoval třídního upozornění na skutečnosti, které mohly začlenění žáka s individuálním vzdělávacím plánem do kolektivu na prvním stupni ovlivňovat.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat, jak probíhalo začleňování vybraných žáků s IVP do třídního kolektivu. Přítomnost žáka s IVP v kolektivu běžné třídy nebyla pro samotného žáka ale i jeho spolužáky jednoduchá. Děti často nevěděly, jak s žákem s IVP komunikovat nebo ho odmítaly. Postupně se situace u všech žáků s IVP zlepšila, děti se vzájemně poznaly a to především díky třídním učitelům a asistentům pedagoga, kteří se snažili v rámci různých aktivit o lepší seznámení se dětmi mezi sebou. Děti měly možnost během těchto aktivit poznat, že jejich spolužák s IVP je kamarádský a úspěšný v různých jiných činnostech, o kterých doposud nevěděly.

Dílčím cílem bakalářské práce bylo upozornit na skutečnosti, které mohly začleňování žáků s IVP do třídního kolektivu na prvním stupni základní školy ovlivňovat. Tento cíl byl naplněn, prostřednictvím kazuistik, rozhovorů s třídními učiteli, učiteli, asistenty pedagoga, zákonnými zástupci a studiem spisové dokumentace školy autorka práce zjistila, že pro úspěšný proces začleňování je důležitá spolupráce všech zainteresovaných stran podílejících se na výchovně vzdělávacím procesu žáka s IVP. Dalšími důležitými činiteli je přítomnost asistenta pedagoga, pozitivní motivace žáka a jeho vzdělávání za podpory IVP. Nedílnou součástí tohoto průběhu začleňování je komunikace se všemi dětmi ve třídě a zařazení her, třídnických hodin, výletů a dalších společných aktivit, které pomáhají dětem se mezi sebou více poznat, navázat kamarádské vztahy a tím utvářet vhodné třídní klima.

K dosažení cílů byla zvolena metoda kazuistiky. Data pro kazuistiku byla získávána standardně s využitím rozhovorů, pozorování a práce s dokumentací (IVP, doporučení pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogického centra. Rozhovory byly vedeny s třídními učiteli, učiteli a asistenty pedagoga. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají dle individuálního vzdělávacího

plánu, byla porovnána získaná data, a to z pohledu speciálních vzdělávacích potřeb žáků a jejich diagnóz s ohledem na začlenění těchto žáků do třídního kolektivu.

Kazuistika číslo 1 pojednává o chlapci, který má diagnostikován Aspergerův syndrom. Zpočátku byl problém se zapojením žáka do kolektivu v běžné třídě kvůli jeho typu postižení a problémovému chování. Začlenění tohoto žáka do kolektivu třídy ovlivňuje nejen typ jeho postižení, ale také jeho charakterové vlastnosti, jako je impulzivita, větší míra agrese a její obtížnější zvládnutí. Ze zjištěných dat v tomto případě vyplynulo, že mezi metody vhodné k začlenění tohoto žáka patřily různé kolektivní hry (řízené pedagogem, s jasnými pravidly a dovysvětlováním případných sociálních situací všem žákům, nejen žákovi s IVP). Další metodou byla pozitivní motivace (pochvala, vedení deníků s hodnocením chování), třídnické hodiny a dny zaměřené na vzájemné poznávání žáků, na práci s pravidly a způsoby řešení různých sociálních situací. Samozřejmostí je komunikace se všemi žáky ve třídě.

Další kazuistiky se věnovaly dvěma dětem, které mají lehké mentální postižení. Ze získaných dat vyplynulo, že oba tyto žáci byli zpočátku třídním kolektivem odmítáni, ostatním žákům vadilo jejich odlišné chování a omezené schopnosti. Současně byli žáci s lehkým mentálním postižením v kolektivu nejistí. Výhodou pro začleňování těchto žáků byla jejich nekonfliktní povaha a kamarádský přístup k ostatním dětem.

Žák s vývojovou dysfázií měl drobné problémy s integrací. Tomu pomohly také kolektivní hry, do kterých se zpočátku nechtěl zapojovat. Pro svoji komunikaci vyhledával spíše dospělé osoby, které pro něho měly pochopení, dávaly mu čas a prostor, aby vyjádřil své myšlenky a pocity. Do kolektivu se začleňoval pouze s pomocí asistenta pedagoga. Pro svoji nekonfliktní povahu byl ale celkem oblíbený. Kamarády si získal také díky svým mimoškolním aktivitám – fotbalu a skautu.

Ze zjištěných údajů od pedagogických pracovníků vyplývá, že integrace těchto dětí pro ně často znamená mnoho práce navíc. Sami učitelé se stále učí, jak s danými dětmi pracovat a jak se nejlépe začlenit do třídního kolektivu, a postupně do společnosti. Jako nejdůležitější uváděli podporu asistenta pedagoga, který se stává důležitou postavou procesu začleňování, zprostředkovává informace všem stranám procesu začleňování (tzn. učitelům, žákům, žákovi s IVP a zákonným zástupcům žáka s IVP). Pro zvládnutí učiva a začlenění těchto žáků do kolektivu třídy se ukázal důležitý individuální vzdělávací plán. Důležitým faktorem ovlivňujícím zapojení žáků

s individuálním vzdělávacím plánem do kolektivu třídy je spolupráce všech aktérů tohoto procesu – učitel, zákonní zástupci, asistent pedagoga, potažmo také samotného žáka dle jeho možností a schopností, jejich vzájemná komunikace, informovanost a snaha tento proces zvládnout.

Průzkumná otázka č. 1: Jak probíhalo začleňování vybraných žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu od jejich nástupu do školy až po současnost?

Začleňování žáků s IVP do kolektivu běžné třídy procházelo u žáků určitým vývojem, všichni žáci a pedagogové se spolu museli naučit vzájemně komunikovat a spolupracovat. Tento proces se dařil především díky různým stmelovacím aktivitám, které třídní učitelé spolu s asistenty pedagoga zapojovali do výchovně vzdělávacího procesu. V rámci těchto činností se žáci měli možnost mezi sebou lépe poznat a vytvořit kamarádské vztahy a také příjemné klima ve třídě.

Průzkumná otázka č. 2: Jaké skutečnosti mohou začleňování žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni základní školy ovlivňovat?

Ze zjištěných údajů vyplývá, že mezi nejvíce zmiňované skutečnosti ovlivňující začleňování žáků s IVP do třídního kolektivu patří přítomnost asistenta pedagoga, pozitivní motivace žáků, vzdělávání žáka za podpory IVP a zapojení třídnických hodin, her a výletů do edukačního procesu dané třídy.

Diskuze

Ze získaných informací prostřednictvím kazuistik, rozhovorů a studia spisové dokumentace vyplynulo, že u žáka s Aspergerovým syndromem a poruchou chování se potvrdilo zjištění o jeho horší adaptaci na kolektiv třídy stejně tak, jak uvádí Thorová (s. 453), která říká, že žáci s Aspergerovým syndromem těžko navazují kontakty a sociální vztahy, nedokáží pochopit společenská pravidla a tímto se většinou dostávají do nepříjemných situací.

Stejný názor prezentuje i James (s. 181), který říká, že tito lidé těžko chápou společenská pravidla, nejsou se schopni vcítit se do druhých lidí a velmi často se chovají ve společnosti nevhodně.

Další kazuistiky se věnovaly žákům s lehkým mentálním postižením, kteří nebyli zpočátku svým kolektivem třídy přijímáni a sami se v něm cítili nejistě. V tomto případě se zjištění liší od Bendové (s. 12), která uvádí, že žáci s lehkým mentálním postižením nemají problémy se začleněním do kolektivu. Otázkou zůstává, jaký důvod měl odmítavý postoj ostatních žáků. Autorka bakalářské práce se domnívá, že tento fakt mohl být způsoben postojem zákonných zástupců těchto dětí k dospělým a dětem s lehkým mentálním postižením a jejich nedostatečnou informovaností. Také v případě začlenění žáků s lehkým mentálním postižením se jako nejdůležitější forma začlenění mezi ostatní žáky ukázala kolektivní hra, během které mohli tito žáci vyniknout, například pohybové hry. Ostatní žáci během těchto společných aktivit zjistili, že žáci s lehkým mentálním postižením jsou úspěšní v jiných činnostech, že jsou kamarádští a umí spoustu jiných věcí. K začleňování těchto žáků postupně pomáhaly společné akce (výlety, atd.), ale také úspěchy při hodinách výchov, kde se projevila jejich manuální zručnost.

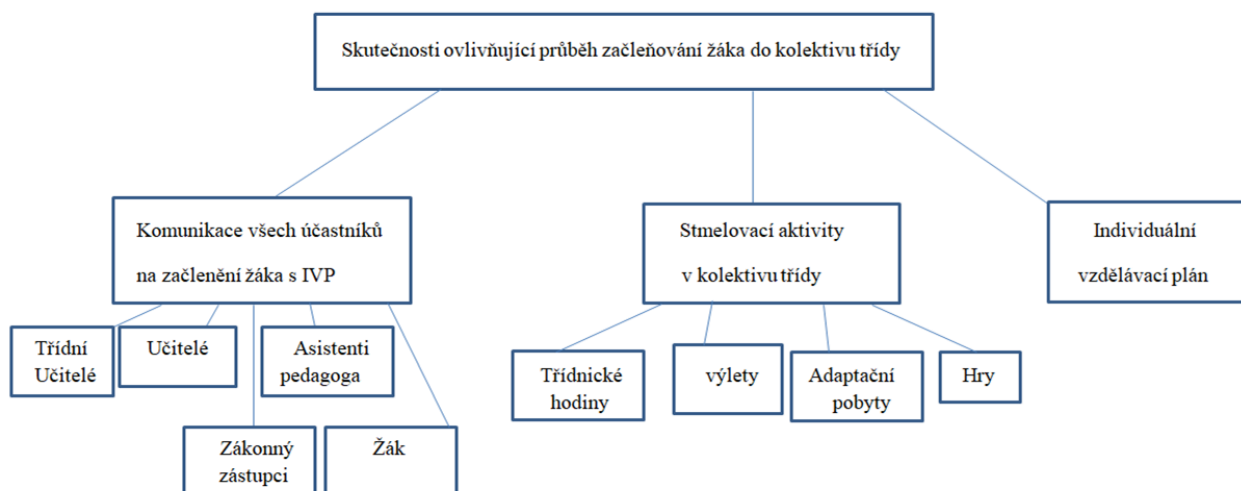
Získané informace z kazuistiky věnující se žákovi s vývojovou dysfázií, který se kvůli svým problémům s vyjadřováním nechtěl začleňovat do kolektivu třídy, ukázaly, že na jeho začleňování se musel podílet nejvíce asistent pedagoga. Ten byl zprostředkovatelem v komunikaci mezi žákem, jeho spolužáky a učiteli. Klenková (s. 67) uvádí, že jedinci s diagnózou vývojové dysfázie jsou ve sféře emocionální, zájmové a motivační velmi narušení. Toto tvrzení se v průzkumu nepotvrdilo, tento žák se díky svým mimoškolním zájmům dokázal skamarádit s několika svými spolužáky, což mu umožnilo lepší postavení v třídním kolektivu a snadnější navázání kontaktů.

Doporučení pro praxi

Bakalářská práce se zabývala začleňováním žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu a dále zjišťovala skutečnosti, které tento proces ovlivňovaly. Z průzkumného šetření vyplynulo, že velmi důležitým faktorem pro úspěšný průběh tohoto postupu je komunikace všech zúčastněných, tj. třídního učitele, učitelů, asistenta pedagoga, zákonných zástupců, případně pracovníků školního poradenského pracoviště a podle možností také samotného dítěte. Důležitou roli v této komunikaci hraje především třídní učitel a asistent pedagoga, kteří jsou často zprostředkovateli informací mezi všemi zúčastněnými. Pro úspěch procesu začleňování žáka s individuálním vzdělávacím procesem je podle autorky bakalářské práce velmi vhodné, když k seznámení všech aktérů dojde před zahájením docházky tohoto žáka do školy. Přínosem může být také společná třídní schůzka zákonných zástupců žáků třídy, na které jsou informováni např. o přítomni asistenta pedagoga ve třídě, o práci s kolektivem třídy, o stmelovacích aktivitách formou her, třídnických hodin, výletů.

Stmelovací aktivity, vzájemné poznávání kladných stránek všech žáků, práce s pravidly a podpora činností, ve kterých jsou žáci s individuálním vzdělávacím plánem dobří, jsou podstatnými činiteli pro dobře vedené a úspěšné začlenění těchto žáků mezi ostatní žáky ve třídě. Stejně tak individuálně vzdělávací plán může sloužit nejen pro vzdělávání žáka, ale může být žádoucím podpurným opatřením pro začlenění těchto žáků.

Schéma 1:

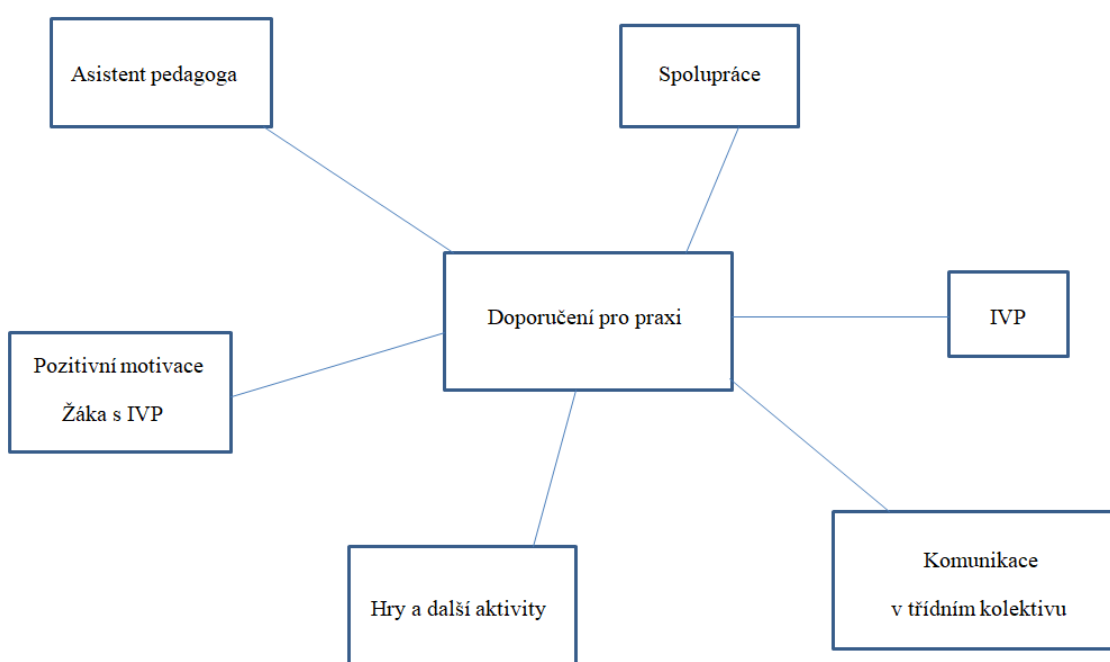


(Zdroj: vlastní)

S ohledem na zjištěná fakta týkající se začleňování žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu na prvním stupni základní školy lze pro praxi doporučit následující:

- přítomnost asistenta pedagoga během výchovně vzdělávacího procesu,
- spolupráce třídního učitele, dalších pedagogů, asistenta pedagoga, zákonných zástupců a žáka s IVP,
- využití IVP jako podpůrného opatření nejen pro vzdělávací proces,
- komunikace s ostatními žáky ve třídě a žákem s IVP,
- začlenění kolektivních her a aktivit, které pomáhají k rozvoji sociálních kontaktů, v rámci třídnických hodin a dnů,
- pozitivní motivace a podpora činností, ve kterých je žák s IVP úspěšný.

Schéma 2:



(Zdroj: vlastní)

Závěr

Vzdělávání žáků s individuálním vzdělávacím plánem na běžné základní škole není v současné době již ničím výjimečným. V posledních letech naopak těchto dětí přibývá a veřejnost si postupně zvyká na fakt, kdy do jedné třídy dochází děti s různými speciálními vzdělávacími potřebami, a tím zároveň s různou mírou podpůrných opatření a metod výuky, které pomáhají žákům s individuálním vzdělávacím plánem se co nejlépe zapojit a začlenit do kolektivu třídy a do vzdělávacího procesu.

Nezbytným předpokladem úspěchu vzdělávání žáka s individuálním vzdělávacím plánem v třídním kolektivu je dobře nastavená a fungující spolupráce všech zainteresovaných stran, tj. třídního učitele, dalších učitelů, asistenta pedagoga, vedení školy, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, zákonných zástupců žáka a samozřejmě žáka samotného. Funkční spolupráce všech výše uvedených pomáhá žákovi začlenit se do kolektivu třídy a tím mu napomáhá, aby se stal jeho platným členem a cítil se v něm dobře.

V teoretické části práce se autorka zabývala nejdříve vymezením pojmů integrace a inkluze. Dále autorka uvedla druhy podpůrných opatření a jejich vymezení. Hlavním tématem této práce byl individuální vzdělávací plán, jeho tvorba, obsah a cíl. Z odborné literatury, která se věnuje tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, plyne, že hlavní roli při utváření kvalitního IVP hraje vyhovující určení cílů výchovně vzdělávacího procesu a následující pravidelná hodnocení výsledků vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Práce je zaměřená na začlenění žáka s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu, autorka se zabývala i touto sociální skupinou, do které spadají učitelé, žáci i zákonní zástupci, kteří se podílí na výchovně-vzdělávacím procesu.

Cílem praktické části této bakalářské práce bylo popsat, jak probíhalo začleňování vybraných žáků s individuálním vzdělávacím plánem do třídního kolektivu od jejich nástupu do školy až po současnost. Z průzkumného šetření vyplynulo, že nejvíce jsou využíváni asistenti pedagoga, kolektivní a společenské hry, třídnické hodiny nebo dny a výlety a pozitivní motivace. Nezastupitelná je komunikace mezi třídními učiteli, asistenty pedagoga a žáky.

Přínos bakalářské práce byl shledán v získání informací týkajících se zapojení žáka s IVP do třídního kolektivu a v dosáhnutím uceleného pohledu na podpůrná

opatření, především na individuální vzdělávací plán. Z rozhovorů s pedagogy a kazuistik vplynuly nejvíce používané metody, které pomáhají k začlenění žáků do třídního kolektivu. Většina respondentů stejně tak i autorka bakalářské práce došli k uvědomění si svých pocitů, nápadů, skutků a své možnosti mít vliv na začlenění žáka s individuálním vzdělávacím plánem tak, aby byl edukační proces efektivní nejen pro žáka s IVP, ale zároveň i pro jeho spolužáky.

Seznam použité literatury

- BENDO VÁ, P., ZIKL, P., 2012. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
- FRIEDLOVÁ, K., 2012. *Práce s třídním kolektivem: Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-70-1.
- HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HORÁČKOVÁ, I., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4656-1.
- JAMES, I., M., 2008. *Aspergerův syndrom: Mimořádní lidé – mimořádné výkony*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z., 2011. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-824-1.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
- KOLÁŘ, M., 1997. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-123-1.
- KOŤA, J., JEDLIČKA, R., 1998. *Aktuální problémy výchovy: analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-555-8.
- LAŠEK, J., 2001 *Sociálně psychologické klima školní třídy a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- LECHTA, V. a kol., 2012. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MATOUŠEK, O., 1993. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-901424-7-8.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A., 1998. *Mládež a delikvence*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-226-2.
- MICHALÍK, J., 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.

- MICHALÍK, J. a kol., 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní. ISBN 978-80-87456-57-6
- MONTOUSSÉ, M., RENOUDARD, G., 2005. *Přehled sociologie*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-976-3.
- MÜLLER, O., 2001. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 8024402076.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKUTIL, M. a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- THOROVÁ, K., 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
- TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. *Průvodce školní inkluzí*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- VÁGNEROVÁ, M., 1997. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-487-X.
- VALENTA, M., 2015. *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-2.

Elektronické zdroje:

- PODPŮRNÁ OPATŘENÍ, 2021. *Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání* [online]. [vid. 9. 8. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
- MŠMT, 2021. *Předměty speciálně pedagogické péče*. [online]. [vid. 9. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka1>)
- INKLUZIVNÍ ŠKOLA, 2021. *Základní školy*. [online]. [vid. 9. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-intervence>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 2: Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 3: Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 4: Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 1

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola	ZŠ K.V.Raise, Lázně Bělohrad		
Ročník		Školní rok	

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	SPC
Kontaktní pracovník ŠPZ	Mgr. Dana
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne: 31/10/2022	
Zdůvodnění:	
<p>kognitivní schopnosti se v průměru stále pohybují na hranici LMP. Nadále přetrvávají obtíže v oblasti verbální (zapamatování i vybavení informací, tvorba abstrakce, pracovní paměť, vysvětlení sociální situace). Při práci s obrázky, manipulativními pomůckami se výkon dostává do pásma širšího průměru. Má výrazně kolísavou pozornost, upívající na neobvyklých detailech. Potřebuje velmi velkou časovou dotaci na práci, která musí být strukturovaná a ohraničená. Nadále je potřeba rozvíjet její sociální dovednosti, upevňovat základy trivía tak, aby se nadále posouvala ve svých dovednostech.</p>	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Rozvoj komunikačních dovedností, sociálních dovedností, upevňování základů čtení, psaní, počítání.
--------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk, Matematika, Anglický jazyk, Člověk a jeho svět
---------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	<p>Pokračování v osvědčených a zavedených podpůrných opatřeních, individuální a diferencovaný přístup ve všech předmětech, trpělivý přístup, častá pochvala, pozitivní hodnocení (smajlík, hvězdička, ...). Struktura školního dne, jasný denní režim a rozvrh činností, práce s pravidly – společně domluvenými, jejich důsledné dodržování, rozvoj sociálních dovedností pochvala za správnou komunikaci, vyjádření svých potřeb a názorů. Instrukce klást srozumitelně, využívat v maximální míře názor, jednoduchých a zkrácených pokynů, vysvětlení pro známých slov. Aktivit y náročné na koncentraci vykonávat v první polovině školního dne, častější aktivizace během hodiny, střídání činností s uvolněním, respektování rychlé unavitelnosti, po splnění náročného úkolu zařadit odpočinkovou činnost (v rámci pracovního bloku trvat pokud možno na dokončení činnosti), podpora výuky názornými pomůckami, uplatnění multisenzorického přístupu, při psaní</p>

	zařazovat uvolňovací cviky, postupně začít seznamovat i s jiným typem písma než hůlkovým. Zadávat méně práce, zaměřit se na kvalitu nad kvantitou. Důležitá je pochvala, povzbuzení, ocenění snahy před kolektivem, pozitivní zpětná vazba.
Úpravy obsahu vzdělávání	Vzdělávání s podporou IVP, obsah výuky se bude upravovat aktuálně dle pedagogické diagnostiky a individuálních potřeb k naplnění vytyčených cílů je zapotřebí využívat vhodné posty a metody (krokování učiva, delší čas na procvičování, během průběhu školního roku se krátce, ale pravidelně vracet k již probranému učivu (dle potřeby jej znovu procvičit). Nadále pokračovat v motivačním systému.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Elementární úroveň učiva – zjednodušené na základní úroveň (při zachování povinných výstupů dle platného školního ŠVP).
Organizace výuky	Navýšení časové dotace pro psaní, čtení, práci s textem ve všech předmětech dle aktuální potřeby Dodržování stabilního režimu dne, zařazování odpočinkových činností a chviliek, optimální rozložení zátěže během dne. PSPP – pokračování v posilování a rozvoji specifických funkcí (grafomotorika, sluchová analýza a syntéza, zrakové rozlišování, fonematické vnímání, vizuomotorika, pozornost, paměťové funkce). Pedagogická intervence – doplnění a procvičení aktuálně probíraného učiva, nejlépe denně po krátkých úsecích (10 minut).
Způsob zadávání a plnění úkolů	Srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu, také při domácí přípravě je nutný dohled i případná pomoc dospělého.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Jasná a srozumitelná pravidla ověřování – ověřování takových vědomostí, které si již osvojila, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
Hodnocení žáka	Pro průběžné hodnocení je vhodná kombinace známky doplněná o slovní komentář, doplnit hodnocení učitele / AP vhodným sebehodnocením.
Pomůcky a učební materiály	Online výukové programy, encyklopedie, slovníky, přehledy, kartičky, deskové hry atd.
Podpůrná opatření jiného druhu	_____
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	AP ve třídě 1,0
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Školní družina
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Přes školu online, telefonicky, osobně, informace v notýsku - systém zpráv (domácí úkoly, důležité informace o chování - pozitivní i negativní).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	_____

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)

Český jazyk	Viz příloha
-------------	-------------

	<ul style="list-style-type: none"> - aktivizace pozornosti při samostatné práci, - v ČJ se zaměřit na opakování učiva a fixaci gramatických pravidel a jejich aplikaci + porozumění čteného textu, - v M – opakování základních matematických dovedností, porozumění matematickému jazyku a jeho propojení s příklady, co nejvíce M propojit s reálnými příklady a praktickému využití - v AJ základní slovní zásoba (opora o názor, zaměřit se na její praktické využití)
Úpravy obsahu vzdělávání	Obsah vzdělávání je upraven podle minimálních výstupů ŠVP.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Úprava výstupů vzdělávání na jejich minimální úroveň při zachování povinných výstupů ŠVP.
Organizace výuky	Jasná struktura hodiny, organizace dle aktuálních potřeb. *
Způsob zadávání a plnění úkolů	Srozumitelné a stručné zadání činnosti, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu, jeho rozdělení na dílčí části.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka, jeho výkyvů v pozornosti a rychlejší unavitelnosti.
Hodnocení žáka	Známkou s oporou slovního komentáře, využívat formativní hodnocení (porovnávat výkony s předchozími), nesrovnávat s ostatními žáky.
Pomůcky a učební materiály	Online výukové programy, encyklopedie, přehledy, tabulky. Speciální učebnice a pracovní sešity nakl. Septima, využití některých pracovních sešitů pro nižší ročníky.
Podpůrná opatření jiného druhu	_____
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	AP sdílený 0,5 úvazku, další pedagogický pracovník 0,5 úvazku.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	_____
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Škola OnLine, telefonicky, osobně (četnost dle potřeby).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	_____

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)

Český jazyk	Viz příloha.
Anglický jazyk	Viz příloha.
Matematika	Viz příloha.
Fyzika	Viz příloha.
Přírodopis	Viz příloha.

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní poradenský pracovník		Jméno a příjmení ŠPP	
Zákonný zástupce žáka		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák		Jméno a příjmení žáka	

Poučení: Pokud zákonný zástupce nebo zletilý žák neposkytne informovaný souhlas s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem, tak toto podpůrné opatření škola neposkytuje.

Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	Podpis