



Realizace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy

Diplomová práce

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Claudia Havlásková

Vedoucí práce:

Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání diplomové práce

Realizace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy

Jméno a příjmení: **Claudia Havlásková**
Osobní číslo: P14000808
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávající katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2017/2018**

Zásady pro vypracování:

Cíl práce: Cílem práce bude prostřednictvím kazuistické studie popsat realizaci a efekt podpůrných opatření u žáků v konkrétní třídě na 1. stupni

Metody: Kazuistická studie

Podmínky: Pravidelné osobní konzultace se školitelem minimálně rozsahu 1x za měsíc v průběhu 2 semestrů před plánovaným odevzdáním práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština



Seznam odborné literatury:

- GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, c2009. ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- MÜLLER, Oldřich, 2001. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0231-9.
- POKORNÁ, Věra, 2000. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Vyd. 2., opr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-151-7.
- POKORNÁ, Věra, 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- SELIKOWITZ, Mark, 2000. Dyslexie a jiné poruchy učení. Vyd. 1., české. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
- VALENTA, Milan, 2003. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2015. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2006. Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ). Aktualiz. vyd. Praha: D + H. ISBN 80-903579-4-6.

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce: 30. listopadu 2017
Předpokládaný termín odevzdání: 1. května 2019

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2017

Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou 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 diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu 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 diplomová 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.

22. dubna 2022

Claudia Havlásková

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Hubertové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odbornost a trpělivost ve vedení, zájem a čas, který mi věnovala. Dále rodině vybraných respondentů za vřelý přístup k informacím, bez kterých by nebylo možné ji vypracovat. Mé velké poděkování patří také mé rodině, za podporu po celou dobu studia.

ANOTACE

Název diplomové práce: Realizace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy

Jméno a příjmení autora: Claudia Havlásková

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2021/2022

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Lucie Hubertová, Ph. D.

Diplomová práce se zaměřuje na průběh realizace podpůrných opatření na 1. stupni základní školy a na možný efekt u konkrétních žáků třídy. První kapitola teoretické části popisuje problematiku specifických poruch učení a chování, jejich terminologii a základní definice. Specifické poruchy jsou stručně definovány, pozornost je věnována zejména poruchám učení a jejich reedukaci.

Druhá kapitola se věnuje podpůrným opatřením z pohledu terminologie. Jsou popsány všechny stupně podpůrných opatření a jejich specifika. Kapitola obsahuje obecná doporučení při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Poslední kapitola praktické části je věnována realizaci podpůrných opatření. Tato opatření jsou zde popsána podrobně s konkrétními případy a možným využitím v praxi na 1. stupni základní školy.

V rámci praktické části byly popsány tři konkrétní případy žáků, u kterých byla diagnostikována jedna či více specifických poruch učení/chování a k jejichž vzdělávání byla zapotřebí realizace podpůrných opatření 2. a 3. stupně. V praktické části je popsán průběh výuky těchto žáků z pohledu třídní učitelky.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení a chování, specifické vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, kazuistika, reedukace, plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán

ANNOTATION

Thesis title: Implementation of interventions for children in the education with special educational needs in elementary school

Author's first name and surname: Claudia Havlásková

Academic year of the thesis submission: 2021/2022

Thesis supervisor: Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.

The diploma thesis focuses on the implementation of support measures at primary school and on the possible effect of specific pupils in the class. The first chapter of the theoretical part describes the issue of specific learning and behavioral disorders, their terminology, and basic definitions. Specific disorders are briefly defined, attention is paid specially to learning disabilities and their reeducation.

The second chapter deals with support measures from the point of view of terminology. All stages of support measures and their specifics are described. The chapter contains general recommendations for the education of pupils with special educational needs.

The last chapter of the practical part is devoted to the implementation of support measures. These measures are described in detail with specific cases and possible practice usage at primary school.

Within the practical part, three specific cases of pupils were described, in whom one or more specific learning / behavioral disorders were diagnosed and for the education of which the implementation of support measures of the 2nd and 3rd degree was necessary. The practical part describes the teaching of these students from the perspective of the class tutor teacher.

Keywords:

specific learning and behavioral disorders, specific educational needs, support measures, case study, pedagogical support plan, individual educational plan

Obsah

1	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ.....	13
1.1	Specifické poruchy učení.....	13
1.2	Specifické poruchy chování.....	14
1.2.1	Porucha pozornosti s hyperaktivitou	15
1.3	Specifické poruchy řeči	16
1.4	Poruchy spojené s trvalým snížením inteligence.....	17
1.4.1	Mentální postižení	17
1.4.2	Vzdělávání žáka s mentálním postižením v běžné škole.....	18
1.5	Inkluze žáků se SPU	19
1.5.1	Kooperativní vyučování	19
2	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	21
2.1	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami – charakteristika	21
2.2	Pojem podpůrná opatření	21
2.3	Stupně podpůrných opatření	23
2.3.1	1. stupeň PO.....	23
2.3.2	2. stupeň PO.....	23
2.3.3	3. stupeň PO.....	24
2.3.4	4. stupeň PO.....	24
2.3.5	5. stupeň PO.....	25
2.3.6	Společné znaky podpůrných opatření.....	25
2.4	Vzdělávání žáků se SVP	26
2.4.1	Obecná doporučení pro práci s dětmi se SVP	26
2.4.2	Možné způsoby výuky žáků s SPU	27
3	REALIZACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE VÝUCE.....	29
3.1	Práce s třídním kolektivem	29
3.1.1	Vztah mezi učitelem a žákem.....	29
3.1.2	Problém kázně	30
3.1.3	Vyřešení konfliktu	30
3.2	Dokumenty využívané při realizaci výuky u žáků s PO.....	31
3.2.1	Plán pedagogické podpory.....	31
3.2.2	Individuální vzdělávací plán.....	31
3.3	Metody výuky a její modifikace	32
3.3.1	Příklady konkrétních strategií a metod učení	33

3.3.2	Výuka s dopomocí asistent pedagoga.....	34
3.3.3	Poskytnutí pedagogická intervence	35
3.4	Použití reedukačních a kompenzačních pomůcek ve výuce	35
3.4.1	Postupy při reedukaci dyslexie	36
3.4.2	Postupy při reedukaci dysgrafie	37
3.4.3	Postup při reedukaci dysortografie	38
3.4.4	Postup při reedukaci dyskalkulie	39
3.5	Úpravy obsahu i rozsahu vzdělávání	40
3.5.1	Úprava obsahu vzdělávání.....	41
3.5.2	Úprava materiálů	41
3.6	Organizace výuky	41
3.6.1	Časová a místní úprava výuky.....	41
3.6.2	Úprava pracovního prostředí	42
3.6.3	Začlenění žáka do výuky	43
3.7	Úpravy školního hodnocení	43
3.7.1	Pojem hodnocení	43
3.7.2	Kvalitní hodnocení	44
3.7.3	Sebehodnocení žáků na I. stupni ZŠ.....	44
3.7.4	Metody hodnocení žáků s SPU.....	45
3.7.5	Diktáty	45
3.7.6	Opis a přepis	46
3.7.7	Slohová cvičení	46
3.7.8	Psaní	46
3.7.9	Čtení	47
3.7.10	Cizí jazyk.....	47
3.7.11	Matematika	47
4	METODIKA PRÁCE.....	48
4.1	Cíle a metodologie práce	48
4.2	Výběr osob.....	48
4.3	Popis prostředí	49
4.4	Využité metody.....	49
5	KAZUISTIKA Č. 1	50
5.1	Školní anamnéza	50
5.1.1	Poskytnutí plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP)	51

5.1.2	Podpora komunikace a slovní zásoby.....	51
5.1.3	Český jazyk – 1. a 2. ročník	52
5.1.4	Matematika – 1. a 2. ročník	57
5.1.5	Anglický jazyk – 1. a 2. ročník.....	57
5.1.6	Chování – 1. a 2. ročník.....	57
5.1.7	Vztah ke škole, k pedagogům a spolužákům – 1. a 2. ročník.....	58
5.2	Vzdělávání a spolupráce ve 3. a 4. ročníku	58
5.2.1	Motivační hra.....	59
5.2.2	Český jazyk - 3. a 4. ročník	59
5.2.3	Matematika – 3. a 4. ročník	61
5.2.4	Anglický jazyk – 3. a 4. ročník.....	62
5.2.5	Pedagogická intervence	62
5.2.6	Školní florbalový kroužek	63
5.2.7	Chování – 3. a 4. ročník.....	63
5.2.8	Zhodnocení práce s Janou.....	64
6	KAZUISTIKA Č. 2	65
6.1	Školní anamnéza	65
6.1.1	Poskytnutí plánu pedagogické podpory a podpůrných opatření.....	66
6.2	Vzdělávání a spolupráce v 1. a 2. ročníku	67
6.2.1	Český jazyk – 1. a 2. ročník	68
6.2.2	Matematiky – 1. a 2. ročník.....	69
6.3	Vzdělávání a spolupráce ve 3. a 4. ročníku	70
6.3.1	Český jazyk – 3. a 4. ročník	71
6.3.2	Matematiky – 3. a 4. ročník.....	71
6.3.3	Anglický jazyk – 1. stupeň ZŠ.....	74
6.3.4	Chování – 1. stupeň ZŠ	74
6.3.5	Zhodnocení práce s Petrem	75
6.4	Vzdělávání žáků v době pandemie Covidu-19	76
7	KAZUISTIKA Č. 3	77
7.1	Školní anamnéza	77
7.2	Vzdělávání a spolupráce v 1. a 2. ročníku	78
7.2.1	Spolupráce s asistentem pedagoga	79
7.2.2	Český jazyk – 1. a 2. ročník	81
7.2.3	Matematika – 1. a 2. ročník	82

7.2.4	Anglický jazyk – 1. až 4. ročník.....	83
7.2.5	Chování – 1. až 4. ročník.....	84
7.3	Spolupráce ve 3. a 4. ročníku a její celkové zhodnocení.....	84
	Diskuze.....	87
	Závěr.....	90
	Použité zdroje:.....	91
	Seznam příloh.....	97

Seznam použitých zkratk

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	asistent pedagoga
IVP	individuální vzdělávací plán
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
SPU	specifické poruchy učení
SPUCH	specifické poruchy chování
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení

ÚVOD

Právo na bezplatné a plnohodnotné vzdělání patří do základních lidských práv napříč celou lidskou společností. Začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen: „SVP“) je velmi důležité a aktuální. S tímto tématem je úzce spjata realizace podpůrných opatření, která plní významnou funkci při vzdělávání žáků s postižením nebo sociálním znevýhodněním.

Cílem diplomové práce je realizace podpůrných opatření na 1. stupni základní školy. Diplomovou práci jsem začala vypracovávat za doby mého působení na základní škola, kde se vzdělávají také žáci s SPU. Tři vybraní respondenti navštěvovali třídu, ve které jsem působila jako třídní učitelka od 1. do 4. ročníku základní školy.

Domnívám se, že by každý pedagog měl mít alespoň základní přehled o specifických poruchách učení i chování. Já osobně mám k problematice specifických poruch velmi blízko a začalo to díky studiu na vysoké škole. Svě vědomosti jsem v průběhu prohlubovala a v budoucnu bych v tom velice ráda pokračovala. Realizace podpůrných opatření při vyšším počtu žáků s SPU není nikterak snadná a z tohoto důvodu jsem si vybrala dané téma, neboť jsem chtěla vytvořit možného průvodce pro vzdělávání žáků s SPU, ale také získat nové vědomosti v dané problematice.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ

V odborné literatuře se setkáváme s pojmy specifické poruchy učení, specifické poruchy chování (dále jen „SPUCH“) i specifické vývojové poruchy. Podle Jucovičové, Žáčkové (2008, s. 9) se dají specifické poruchy učení definovat jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat při využití běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Tyto poruchy mohou být vrozené nebo získané v raném dětství a nejvíce se promítají do procesu čtení a psaní. Mají částečně genetickou příčinu a mohou být dědičné (Pokorná 2010, s. 105). Etiologie může být nejednoznačná nebo neznámá. Příčiny obtíží spočívají v drobných odchylkách od normálního vývoje centrální nervové soustavy a jsou celoživotní, avšak v současné době je dokážeme zmírnit vhodnými intervenčními přístupy (Krejčová, Bodnárová a kol. 2018, s. 64).

1.1 Specifické poruchy učení

Burešová (2016, s. 68) uvádí definici SPU, ve které říká, že se jedná o poruchy spojené s učením, které nejsou způsobeny celkovým snížením poznávacích schopností, tělesnou nebo smyslovou vadou, nesprávnou metodou učení nebo nedostatkem příležitosti k učení.

Krejčová, Bodnárová a kol. (2018, s. 6, 7) dělí SPU na tyto základní typy:

- **dyslexie** – porucha čtenářských dovedností (jedinec s dyslexií má problémy v oblasti čtení, které trvají mnohdy až do dospělosti)
- **dysgrafie** – porucha písemných dovedností (písmo jedince s dysgrafií je obtížně čitelné, nácvik psaní je zpočátku velmi problematický)
- **dysortografie** – porucha písemného projevu při používání gramatických pravidel a správného zápisu slov (texty jsou plné chyb, dochází k vynechávání písmen ve slovech nebo diakritiky, k záměnám znělých a neznělých souhlásek, měkkých a tvrdých slabik, gramatická pravidla jsou nesprávně aplikovaná)
- **dyskalkulie** – porucha matematických dovedností (problémy jsou v oblasti porozumění číslům, množství, číselné řadě a desítkové soustavě)
- **dyspraxie** – porucha pohybové obratnosti

Jucovičová, Žáčková (2008, s. 10) popisují další dva typy SPU:

- **dyspinxie** – porucha výtvarných schopností
- **dysmúzie** – porucha hudebních schopností

Všechny tyto poruchy se mohou objevovat samostatně, avšak častěji tvoří komplex několika poruch. Poměrně často se vyskytují společně s některou ze specifických poruch chování (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 10).

Důležité je vědět, že definice je něco, co nám může pomoci, je to pro nás jakési teoretické zázemí a představuje formální nálepku, která nám však nepomůže, pokud zůstaneme jen u stanovení diagnózy. Mnohem důležitější je, abychom hledali postupy, jimiž lze učivo zprostředkovat srozumitelným jazykem. Je nutné pracovat v souladu s potřebami žáka a informace prezentovat tak, aby je zpracovávaly co nejpříjemněji. Pro učitele je náročné přistupovat ke každému žákovi odlišně, ale pokud to dokáže, je to známkou jeho profesionality. Potom je to skutečně odborník na svém místě (Krejčová, Bodnárová a kol. 2018, s. 65).

Tato problematika v praxi představuje mimořádně širokou oblast poznání. Žáci s SPU tvoří asi nejpočetnější skupinu integrovaných/inkludovaných žáků vzdělávaných v běžných školách.

1.2 Specifické poruchy chování

O poruchách chování mluvíme tehdy, když mají nápadnosti v chování trvalejší charakter (déle než půl roku) a pokud přinášejí omezení v každodenním životě, která vyžadují zvláštní výchovná opatření, případně i medikamentózní léčbu. Tyto poruchy diagnostikuje psychiatr podle přesných kritérií. Poruchy pozornosti a hyperaktivity můžeme také označovat jako specifické poruchy chování. Poruchy chování mají různé důvody a příčiny, a proto je nutné na situaci nahlížet komplexně.

Ve školním věku se mohou problémy v chování objevovat nejčastěji v důsledku:

- nezralosti – dítě ještě nerozumí tomu, co se od něj očekává a neví, jak se v dané situaci zachovat;
- nedostatečné sociální dovednosti – dítě se neumí vyrovnat s neúspěchem, neumí požádat o pomoc;
- naučených nevhodných vzorců chování z rodiny;

- neschopnosti domyslet následky svého jednání – dítě jedná impulzivně
- touhy zaujmout své vrstevníky – při potížích se začleněním se může dítě začít předvádět, vymýšlet si, či se dopouštět šikany (Lechta, 2016 s. 362-366).

Svou roli v problémech chování hraje také temperament. Temperament je jedním z nejdůležitějších aspektů dětské osobnosti, adaptace a chování. Neznamena to však, že žák s výraznějším temperamentem musí mít nutně problémy s chováním. Temperament je učiteli přijímám rozdílnými způsoby, u jednoho může být dítě vnímáno jako nezvladatelné, u druhého naopak. Velice záleží na tom, co bere učitel za akceptovatelné chování. Stává se, že určité temperamentové znaky bývají automaticky spojovány s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (dále jen „ADHD“), což nemusí být pravda. Ne všechny děti, které jsou aktivní a prudké, mají problém tiše sedět a udržet pozornost, trpí touto poruchou (Keogh, 2007, s. 96-107).

1.2.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou

S diagnostikovaným ADHD se můžeme v praxi setkat poměrně často, neboť tento termín bývá spojen s mnoho nepřesnostmi a předsudky mezi rodiči i u odborné veřejnosti. Tato diagnóza prošla mnoha změnami názvů, například byla uváděna jako syndrom duševních poruch mozku, lehká dětská encefalopatie, lehká mozková dysfunkce, v zahraničí také jako syndrom mozkového poškození, či mozková dysfunkce. V MKN je používán název hyperkinetické poruchy, pod nimž je dále řazena porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetická porucha chování. Nedošlo jen ke změně terminologie, ale také se změnily názory na příčiny vzniku poruchy, rozšířil se výčet symptomů, ale především se změnil pohled na možnosti intervence, který se zaměřuje nejen na dítě, ale také na prostředí, ve kterém se pohybuje (rodina, škola).

Příčiny vzniku podle Hutyrové (2019, s. 109) jsou spojeny s oslabením funkcí a schopností zodpovědných za řízení, regulaci a integraci chování. U hyperaktivity bývá často příčinou kombinace neurologických či vnějších faktorů, ale vznik mohou také ovlivnit genetické faktory, příčinami mohou být např. zdravotní komplikace v prenatálním, perinatálním a postnatálním vývoji, konzumace alkoholu a kouření matky v těhotenství, nebo předčasné a komplikované porody. Základními symptomy ADHD je porucha emocí a afektů, impulzivita, nepozornost a sociální nepřizpůsobivost.

Charakteristické znaky ADHD:

- nesoustředěnost v procesu učení;
- potíže se zahájením práce a neposlušnost;
- potíže s udržením pořádku, snížená schopnost plánování činnosti a systematického organizování, ztrácení věcí;
- při dlouhodobé činnosti dochází k neudržení pozornosti, což vede k dopouštění se chyb z nepozornosti;
- zvýšená emocionalita (urážlivost, výbušnost), která vede k nízké vytrvalosti;
- oslabený smysl pro časovou orientaci;
- potřeba delší doby na zklidnění (po TV, návštěvě divadla, při změně činnosti);
- neschopnost promyslet si dopředu důsledky, což vede k častým nehodám či úrazům;
- vyhýbání se aktivitám, u kterých je zapotřebí neustálé úsilí a trpělivost;
- okamžitá reakce na vnější podněty;
- zapomnětlivost při plnění denních aktivit nebo povinností (Hutyrová, 2019, s.101-105).

Dlouhodobé a závažné problémy v projevech chování představují pro celé jeho okolí často neřešitelný problém. Na takové dítě nezabírají běžné výchovné prostředky a možnosti práce s ním mnohdy přesahují schopnosti rodičů i pedagogů. V tomto případě je nutné se obrátit na odborníky a odborná pracoviště (klinický psycholog, dětský psychiatr, sociálně-právní ochranu, školská poradenská zařízení apod.) nebo můžeme zasáhnout v podobě pedagogické intervence. Doporučení pro vhodné intervenční postupy jsou pozitivní vedení spolu s mírnými tresty, pravidelná zpětná vazba, jasné instrukce a pokyny, rozvíjení metakognitivních strategií (schopnost sebehodnocení, udržet pozornost, propojení látky s předchozími zkušenostmi, schopnost organizace vlastní práce), akceptování stylů učení (Hutyrová, 2019, s. 129,130).

1.3 Specifické poruchy řeči

Schopnost verbálně komunikovat je jednou z fascinujících lidských schopností. Schopnost řečové komunikace se vyvíjí a zdokonaluje po celý život, do 6. roku života je

však vývojové tempo nejrychlejší, a proto je nejdůležitějším obdobím (Lechta, 2002, s. 13). Při nedostatku řečových impulzů se ani úplně zdravé dítě nemůže naučit řeč, proto je důležité, aby mělo dítě možnost slyšet řeč ve svém nejbližším okolí (Kejklíčková, 2016, s.72).

Porucha řeči je výrazná odchylka ve zvukové podobě ústního projevu, potíže při používání mluvy a také s porozuměním. Existují poruchy lehké, jako například poruchy výslovnosti (patlavost), středně těžké (breptavost, koptavost), ale také těžké (vývojová dysfázie). Stupeň těžké poruchy řeči posuzujeme mírou obtížnosti při odstraňování či zmírňování poruchy a také celkovým zdravotním stavem postiženého. Porucha řeči může být vrozená, vyvinutá v útlém dětství, částečně vyvinutá a vyvinutá. Významnou roli při vzniku poruch řeči hraje její vývoj, který může být opožděný bez zjevné příčiny či příčiny jasně, nebo jinak narušený (Kejklíčková, 2016, s. 39). Logopedie jako vědní obor, zabývající se problémy řečových vad a jejich nápravou, je v této problematice nepostradatelná. Logopedické péče plní významnou roli a je uskutečňována v resortu školství a zdravotnictví. Logopedické problémy řeší specialisté převážně v logopedických poradnách (Lechta, 2002, s. 57).

Dítě s narušenou komunikační schopností se může stát terčem výsměchu, neboť je tato reakce pro mnohé děti přirozenou. Děti po nástupu do školy ještě nedokáží rozlišit nevědomost od neschopnosti něco správně vyslovit. Nezastupitelnou roli plní v této úloze učitel, jehož úkolem je začlenit všechny žáky bez rozdílu. Pokud je začlenění úspěšné, mohou se takové děti vyvíjet stejně jako děti intaktní (Lechta, 2016, s. 108).

1.4 Poruchy spojené s trvalým snížením inteligence

1.4.1 Mentální postižení

„Při chápání mentálního postižení se zvláště zdůrazňuje snížená inteligence a míra snížení se zpravidla vyjadřuje pomocí inteligenčního kvocientu (dále jen IQ), přičemž pozornost se věnuje i nedostatečné sociální kompetenci takto postižených osob.“ (Vašek, 2003, s. 169).

Lechta (2016, s. 300,301) uvádí, že žáky s IQ vyšším než 70 nelze označit za mentálně retardované. Rodiče dětí s mentálním postižením mají právo svobodné volby vzdělávání. Mohou si zvolit vzdělávání ve školách pro žáky s postižením (speciální školy), ale i v běžných typech škol formou integrace/inkluze. Při vzdělávání těchto žáků je nutné si uvědomit, že mentální postižení/mentální retardace je stav zpoždění duševního vývoje a nízká úroveň rozumových schopností, což se projevuje především v nedostatečném rozvoji

myšlení a omezené schopnosti učit se. Může nastat určité zlepšení při specifickém působení prostředí, avšak tento stav je trvalý, jde o vrozené postižení.

Vzdělávání žáků s mentálním postižením je specifické a je nezbytně nutné využívat prostředky speciálně-pedagogické podpory, jako např. spolupráce s odborným speciálně-pedagogickým centrem, intervence odborných zaměstnanců, speciální pomůcky a dalších odborníků, kteří se podílejí na práci s žákem. Při inkluzi těchto žáků je neméně důležitý popis vlastních speciálně-pedagogických metod, postupů a organizačních forem (snížení počtu hodin, úlevy v docházce na vybrané předměty, osvobození od některého předmětu, úpravy školních osnov, výběr vhodného učiva, využití všech dovedností a znalostí žáka s mentálním postižením, přívětivé klima třídy) (Valenta, 2014, s. 37-39).

1.4.2 Vzdelávání žáka s mentálním postižením v běžné škole

Žáci s mentálním postižením mohou být vzděláváni ve speciálních školách, ale i v běžných. Vzdělávání takového žáka v běžné škole musí být akceptováno vedením školy i jednotlivými učiteli. K úspěšnému začlenění potřebuje žák pomoc nejen pedagogů, ale také pochopení od svých spolužáků. Při vzdělávání se může využít působení asistenta pedagoga nebo školního speciálního pedagoga. Úkolem asistenta pedagoga je podpořit inkluzi žáka v hlavním vzdělávacím proudu, pomoc v průběhu i mimo výuku, asistence při přechodu žáka do jiných učeben, školního klubu, jídelny apod. Pomáhá těmto žákům překonávat bariéry, podílí se na uskutečňování vzdělávacího programu, pomáhá při tvorbě pomůcek a zaškolení v práci s pomůckami, provádí neodkladnou pomoc při sebeobsluze a pohybu v průběhu vyučování. Vše uskutečňuje podle pokynů konkrétního pedagoga, spolupracuje s žákem i jeho rodiči (Lechta, 2016, s. 307-309).

Nezbytnou součástí inkluze žáka s mentálním postižením je využití mnoha odborníků jako např. školního logopeda, speciálního pedagoga či školního psychologa. Jejímž úkolem je poskytnutí odborného poradenství a konzultace zákonným zástupcům žáka a pedagogickým pracovníkům škol a školních zařízení. Úkolem ředitele školy, při přijetí žáka s mentálním postižením, je zajistit veškerou odbornou pedagogickou péči i odpovídající materiálně-technické podmínky. Žák s mentálním postižením by neměl narušovat svým zdravotním stavem, chováním a projevy průběh výchovně-vzdělávacího působení pedagoga a pozornost ostatních žáků. Začlenění žáka s mentálním postižením by nemělo vyžadovat nadměrnou individuální pomoc a péči učitelů na úkor ostatních žáků. Významnou roli při inkluzi žáka s mentálním postižením hraje rodina. Ta by měla zajišťovat dopravu do školy a

zpět, úzce spolupracovat se školou, aktivně se podílet na vzdělávání žáka a zprostředkovat pedagogům všechny poznatky o změnách v chování dítěte.

Při práci s žákem s mentálním postižením se využívají specifické formy a metody výuky, které odpovídají jeho potřebám. Pedagog respektuje individuální tempo žáka, využívá názornosti, zadává jasné pokyny, používá přiměřené množství podnětů, zapojuje prožívání (zapojuje všechny smysly), rozvíjí hrubou a jemnou motoriku. Žák má právo využívat speciální učebnice, speciální didaktické a kompenzační pomůcky, stejně jako by mu byly poskytovány ve speciální základní škole. Edukace žáků s mentálním postižením je celoživotní proces. Cílem je rozvíjet individuální schopnosti a předpoklady žáků, osvojení vědomostí, dovedností a návyků potřebných pro budoucí profesi, vytvoření dobrého vztahu k ostatním lidem, k sobě samým a k životními prostředí, připravit je na praktický život, aby se mohli stát součástí společnosti a zapojit se tak do společenského života (Lechta, 2016, 311-313).

1.5 Inkluze žáků se SPU

Hlavním úkolem edukace je zmírnit nebo zamezit omezení inkluze či participace v kolektivu. Tato edukace se zaměřuje na změnu sociálních interakcí. Pedagog by měl při edukaci zapojit všechny formy činností, jejichž společným znakem je především jazyk (hlasité přemýšlení, kladení otázek, poskytování pomocných instrukcí atd.). Velice přínosné je ve školní třídě zařazovat učení v heterogenních žákovských skupinách, kdy žáci řeší společný problém. Při této aktivitě si žáci poskytují vzájemnou oporu a dělí se o své vědomosti a zkušenosti.

1.5.1 Kooperativní vyučování

Výše zmiňovaným požadavkům nejvíce odpovídá kooperativní model učení. Při tomto modelu učení se maximalizuje učení všech zúčastněných žáků. Podporuje nejen rozvoj akademických schopností, ale rozvíjí také sociální dovednosti a komunikační kompetence, které jsou důležitou součástí budování přátelských sociálních vztahů a vzájemné tolerance (Lechta, 2016, s. 42,43). Je založen na principu spolupráce při dosahování cílů, neboť celá skupina podporuje činnost každého jedince a má z ní prospěch. Tím se vytváří pozitivní vzájemná závislost (Vališová, 2007, s. 184,185). Nejrelevantnější zdrojem pozitivních výsledků kooperativního vyučování jsou bezesporu výpovědi pedagogů, kteří zhodnotili kooperativní přístup ve vztahu k žákům se SPU jako „nenahraditelný“ (52 % dotazovaných pedagogů). Závěrem se dá zhodnotit, že kooperativní

učení je považováno za jeden z nejsilnějších prostředků vzdělávání žáků se SPU, při čemž většina pedagogů ho klade na první místo oproti jiným přístupům (Lechta, 2016).

Nejpřínosnějším aspektem k zachycování skutečnosti vzdělávání žáků s SPU jsou výzkumy realizované v autentických podmínkách školy. Tyto výzkumy poukazují na fakt, že děti se SPU přispívají velice málo do týmového řešení úloh, naopak jim samotným se dostává pomoci, někdy bohužel i odmítání. Je patrné, že úspěch závisí do značné míry na pedagogovi (Jenkins – O'Connor, 2003). Na základě vyhodnocení těchto výzkumů vznikají různá doporučení, která jsou velice přínosná pro pedagogy. Jedno z doporučení říká, že pro práci s žáky se SPU je zapotřebí znalost v oblasti obecné pedagogiky, ale zejména dostatečná znalost speciálně pedagogické tematiky. Z toho vyplývá, že nezbytnou cestou k úspěchu je zvyšování odborných kompetencí učitelů ZŠ právě z oblasti speciální pedagogiky a inkluzivního vzdělávání (Pivarč, 2020, s. 155).

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V úvodu této kapitoly se zprvu seznámíme s klíčovými pojmy, které budeme postupně prohlubovat.

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami – charakteristika

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním. Do zdravotního postižení řadíme mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, dále vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Mezi zdravotní znevýhodnění patří zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování. Sociálním znevýhodněním je považováno znevýhodnění v oblasti rodinného prostředí, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova (Fischer, 2014, s, 47).

2.2 Pojem podpůrná opatření

Podpůrná opatření (dále jen „PO“) jsou úpravy ve vzdělávání, které jsou nezbytné pro začlenění žáků se SVP, jejichž úkolem je zajistit rovné podmínky na vzdělávání. Jsou poskytována všem žákům, kteří jej z objektivních důvodů potřebují. Pokud je tato podpora poskytována, je zaručeno financování podpory těchto žáků v závislosti na stupni PO (Privarč, 2020, s.20). PO lze aplikovat ve školách běžných i ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. PO se člení do pěti stupňů, a to podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

Mezi PO můžeme zařadit využití speciálních metod a forem vzdělávání, využití speciálních pomůcek (kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek), speciálních učebnic a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zprostředkování služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě a další možné úpravy organizace vzdělávání (Fischer, 2014, s.48).

Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015, s. 32, 33) vytvořili katalog podpůrných opatření, ve kterém zdůrazňují, že systém PO jako celek dodržuje určité zásady a principy a těmi jsou:

- **nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup** – stávající systém posuzování speciálně vzdělávacích potřeb (dále jen SVP) je velice nevyrovnaný, to se projevuje při naplňování práva na vzdělávání žáků se

srovnatelným znevýhodněním, u žáků s různým znevýhodněním, rozdílný přístup je také mezi jednotlivými oblastmi České republiky

- **odbornost a kvalita** – pojetí PO navazuje na mezinárodní klasifikační systémy, národní normy a standardy
- **efektivita a dostupnost** – klasifikace PO přináší pro všechny školy dostupný manuál podpory
- **jednotný přístup** – je důležitý při migraci žáků, neboť je možné navázat a pokračovat v dosavadním způsobu podpory
- **metodické vedení** – obsahuje zásady, pravidla a benefity poskytování PO a rovněž také možná rizika při jejich neposkytování
- **kontinuita a spolupráce** – čerpají ze zkušeností desítek a stovek zejména speciálních pedagogů
- **rozvoj a otevřenost** – je koncipován jako otevřený systém, který bude dále podle potřeby doplňován

Tyto zásady a principy se musí stát i základními pravidly při aplikaci PO na všech školách.

Žáci s priznanými PO se vzdělávají ve třídě, oddělení nebo studijní skupině. Nejčastěji se jedná o situaci, kdy žáci nadále navštěvují běžnou třídu. Další možností je, že žák může docházet na individuální hodiny se školním speciálním pedagogem. To však záleží na stupních PO i organizačních možnostech dané školy (Krejčová, Bodnárová a kol. 2018, s. 109). Tato opatření poskytuje škola, a to na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, nebo také ve spolupráci se školským poradenským zařízením (Fischer, 2014, s. 49).

2.3 Stupně podpůrných opatření

PO se dělí na 5 stupňů pedagogické podpory. S tím, že 1. stupeň je u nejméně závažných případů SPU a 5. stupeň je u nejzávažnějších.

2.3.1 1. stupeň PO

Účelem tohoto stupně je upozornit na nutnost individuálního přístupu k žákovi. O tomto stupni rozhoduje škola na základě pedagogické diagnostiky, která probíhá v rámci běžné výuky. V katalogu podpůrných opatření se uvádí, že cílem je aplikovat běžně dostupné metody, formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školního prospěchu. Pedagogům slouží k pozorování stavu daného žáka v celé šíři jeho působení ve škole. Patří tam dlouhodobé hodnocení, rozborů žakovských prací, znalost sociálního zázemí, znalost aktuálního zdravotního stavu či rodinná situace žáka. Pouze poctivá znalost žáka může vést k odhalení příčin a nalezení adekvátních opatření. Podporu zajišťují vyučující všech předmětů, kterých se dané PO týká. Opatření tohoto stupně jsou hrazena v rámci běžného provozu školy, žákům nenáleží žádný finanční příspěvek (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 40).

Tato PO ovlivňují pedagogický proces v zásadě minimálně. Jejich poskytováním je ovlivněn především příjemce než celý kolektiv školní třídy. Nedojde-li po uplynutí třech měsíců ke zlepšení ve školním výkonu žáka, je zákonným zástupcům navržena návštěva školského poradenského zařízení (Pivarč, 2020).

2.3.2 2. stupeň PO

Tato podpůrná opatření jsou poskytována žákům, kteří mají opožděný vývoj ovlivněný zdravotním stavem, nebo těm, kteří pocházejí z odlišného sociokulturního prostředí, mají specifické poruchy učení nebo chování, vykazují oslabení sluchových či zrakových funkcí, u žáků s mírnými vadami řeči nebo nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, či žáky s poruchou autistického spektra s nevýraznými obtížemi (Pivarč, 2020, s. 21).

Cílem toho stupně je vzdělávat žáka v běžném třídním kolektivu bez závažnějších dopadů na vzdělávání ostatních žáků. Ideálním případem je plné zapojení žáka do společného vzdělávání s dodržováním individuálního přístupu. Pedagog by měl využívat vhodné metody a formy práce při výuce žáků se SVP, také by měl umět pružně reagovat při používání individuálních vzdělávacích potřeb a dle aktuální situace hledat nové metody za podpory vlastních vzdělávacích aktivit.

Rozsah učiva je nezměněn, pouze v případě potřeby jsou výstupy redukovány v závislosti na možnostech žáka. Lze využívat pedagogické podpory, nebo je možné vytvořit individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Tomuto žákovi může být přidělen asistent na 1 hodinu týdně, případně je možné v této třídě využít sdíleného asistenta. Škole vzdělávající žáka s tímto stupněm PO náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, které je přiměřené k potřebám žáka. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 41-45).

2.3.3 3. stupeň PO

PO tohoto stupně jsou poskytována žákům se závažnějšími specifickými poruchami učení nebo chování, s poruchou autistického spektra, vadou řeči, poruchou dorozumívacích schopností, s percepčním, tělesným nebo lehkým mentálním postižením (Pivarč, 2020, s. 22).

Povaha obtíží žáků a charakter vzdělávacích potřeb v tomto stupni PO vyžadují takové úpravy, které již významněji zasáhnou do organizace práce se třídou, v níž je žák vzděláván. V tomto případě je nutná speciálně-pedagogická a psychologická intervence, kterou je možné vykonávat ve škole, v ŠPZ nebo v rodině žáka. Žáci jsou obvykle vzděláváni s využitím individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“). Obsah učiva může být redukován a plánované školní výstupy upraveny podle možností žáků vyplývajících z jejich postižení. Mimo běžné výukové materiály je možné využívat speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. V případě potřeby a na doporučení ŠPZ je možné snížit počet žáků ve třídě nebo přiřadit asistenta pedagoga. Škole vzdělávající žáka s tímto stupněm PO náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, které je přiměřené k potřebám žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 41-45).

2.3.4 4. stupeň PO

PO tohoto stupně jsou poskytována žákům, u kterých se vyskytují závažnější poruchy chování, mají středně těžké či těžké mentální postižení, nebo mají například těžší zrakové nebo sluchové postižení, vážnější vady řeči, tělesné postižení nebo poruchy autistického spektra (Pivarč, 2020, s. 22).

Povaha vzdělávacích potřeb žáka s tímto stupněm PO již výrazně zasáhne do organizace a průběhu vzdělávání. Pokud ŠPZ doporučí tento stupeň je žák vzděláván vždy s podporou IVP. Žák může být vzděláván formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se SVP. Nutností je odborná speciálně-pedagogická intervence, která probíhá častěji než u předešlých stupňů PO a také používání speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které jsou zpravidla finančně

náročnější. Při tomto stupni PO bývá nutná i úprava pracovního prostředí ve třídě a využití dalšího pedagogického pracovníka (v případě ZŠ speciální) nebo další osoby podílející se na práci se žákem – asistenta pedagoga. V případě potřeby je také možné snížit počet žáků ve třídě. Škole vzdělávající žáka s tímto stupněm PO náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, které je přiměřené k potřebám žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 41-45).

2.3.5 5. stupeň PO

PO tohoto stupně náleží žákům s nejtěžšími stupni zdravotního postižení včetně postižení mentálního a kombinovaného. Charakter žáka s tímto stupněm PO vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení, úpravy forem a metod výuky, hodnocení a respektování jeho možností. Tito žáci jsou zpravidla vzděláváni podle IVP. V tomto případě je nezbytné využívání speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Úprava pracovního prostředí žáka je nutná.

Prítomnost další osoby podílející se na vzdělávání žáka je nezbytně nutná. Pokud je stav žáka vážný, může lékař doporučit individuální výuku v domácím prostředí, která je zajišťována pedagogem školy nebo pracovníkem speciálně pedagogického centra (dále jen „SPC“). Škole vzdělávající žáka s tímto stupněm PO náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, které je přiměřené k potřebám žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015, s. 41-45).

2.3.6 Společné znaky podpůrných opatření

2. – 5. stupeň PO má některé společné znaky a postupy. Žák, který má přiznáno jeden z těchto stupňů PO musel navštívit ŠPZ, neboť o tom rozhodují právě tam. K vyšetření v ŠPZ se žák dostaví na žádost zákonného zástupce, doporučení školy nebo na svou vlastní žádost v případě je-li zletilý. V nutných případech může zasáhnout i orgán sociálně-právní ochrany dítěte.

Na základě zprávy z vyšetření bude vystaveno doporučení pro vzdělávání žáka se SVP. S tímto doporučením jsou obeznámeny všechny strany, kterými jsou pracovníci školského zařízení, zákonní zástupci žáka a v neposlední řadě žák sám. PO může škola přestat poskytovat, a to v případě, že uplynula doba, na kterou byla v doporučení stanovena nebo také pokud z doporučení ŠPZ vyplývá, že již nejsou nezbytná. Obecně platí, že poskytování jakéhokoliv stupně PO by nemělo být pouze náplní právních předpisů, mělo by být především prostředkem k co nejlepší pomoci a podpoře žáka v jeho vzdělávání (Krejčová, Bodnárová a kol. 2018, s. 108-109).

2.4 Vzdělávání žáků se SVP

Vzdělávání v České republice je v souladu se zněním paragrafu 2 Školského zákona založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a také na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jedince (Fischer, 2014, s. 47).

Základní rámec pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami stanovuje znění § 16 Školského zákona. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se považují ti žáci, kteří mají zdravotní postižení, zdravotní nebo sociální znevýhodnění.

Vymezení způsobu podpory žáků se SVP nalezneme ve vyhlášce 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění vyhlášky 147/2011 Sb.). V této vyhlášce je uvedeno, že vzdělávání těchto žáků se uskutečňuje s využitím podpůrných a vyrovnávacích opatření (Fischer, 2014, s. 48).

2.4.1 Obecná doporučení pro práci s dětmi se SVP

- Žák by neměl být vystavován takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon.
- Vycházet by se mělo z toho, v čem je žák úspěšný, neboť by měl mít možnost zažít úspěch.
- Výkony spolužáků ani žáků se SVP by se neměli mezi sebou srovnávat.
- Posuzovat a hodnotit by se mělo pouze to, co žák stačil vypracovat.
- Mělo by být umožněno použití korekčních pomůcek (např. čtecí okénko, dyslektickou tabulku, bzučák atd.).
- Všichni pedagogové vzdělávající daného žáka by měli být seznámeni se specifiky jeho poruchy, metodami hodnocení a mírou tolerance ve výuce.
- Měl by sedět blízko učitele sám nebo vedle klidného dítěte, nejlépe uprostřed třídy.

- Důležité je naučit žáka systematicky a zodpovědně pracovat v rámci svých možností, neboť specifické poruchy učení (dále jen „SPU“) nejsou cesta k žákovu „nic nedělání“ ve výuce (Fořtová, 2013, s. 7, 8).

Obecně se dá říci, že k práci s těmito žáky je zapotřebí dostatek trpělivosti, neboť to je klíčem k úspěchu. Doporučení, jak pracovat s žáky se SPU je nekonečná řada, v praktické části práce uvedeme další u konkrétních příkladů SPU.

2.4.2 Možné způsoby výuky žáků s SPU

Způsob vyučování žáků se SPU vyžaduje velkou flexibilitu v organizačních formách výuky. Je několik možností, jak tuto výuku provádět.

1. Žák je součástí celého vyučovacího procesu, při němž se mírně přizpůsobuje metoda, obsah a hodnocení žáka. K výuce mohou být využity vhodné pomůcky a pomocné technologie. U žáka respektujeme individuální pracovní tempo. Další specifická podpora je obvykle uskutečňována mimo školu (logopedie, návštěva poradenského zařízení, psychoterapeuta).
2. Žák je součástí většiny vyučovacího procesu. Tento žák dostává speciálně-pedagogickou podporu (intervenci) mimo třídu, a to méně než 20 % školního dne. Tento způsob vzdělávání se aplikuje ve vybraném předmětu, speciálních předmětech nebo pouze k zvládnutí problémového učiva, ve kterém žák nemůže postupovat běžným tempem a v běžných podmínkách. Provádí se za pomoci intervence před nebo po vyučování.
3. Žák je částečně součástí vyučovacího procesu. Tento žák navštěvuje speciální třídu. V této třídě vyučuje speciální pedagog, pouze problémové předměty, neboť žák může i nadále navštěvovat v ostatních předmětech běžnou třídu (více než 40 % předmětů).
4. Žák je nejčastěji vzděláván ve speciální třídě. Tuto formu výuky však může žák využívat jen dočasně. I nadále je v některých předmětech vzděláván v běžné třídě (méně než 40 % předmětů).
5. Žák je vyučován výhradně ve speciální škole. Většinou se uplatňuje přístup, kdy je speciální škola jako příprava na inkluzi. Žák může přecházet na vyšší stupeň vzdělávání.

6. Obrácená integrace. Tento způsob vyučování se využívá ojediněle. Jde o seskupení třídy tak, že malá část žáků je tvořena intaktními žáky.
7. Individuální výuka v domácím prostředí. Výuka tohoto typu se využívá především při zdravotních kontraindikacích a omezené možnosti docházet do školního zařízení (Krejčová, Bodnárová a kol. 2018, s. 109).

3 REALIZACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE VÝUCE

Hlavním cílem diplomové práce je popis realizace výuky u žáka s potřebou podpůrných opatření, v prostředí běžné školy, v součinnosti s pedagogy a se zákonnými zástupci žáků. V kapitole popisujeme konkrétní podpůrná opatření a jejich možné využití ve výuce.

Cílem vzdělávání je nastavení pozitivních podmínek pro všechny žáky, tak aby byl proces výuky u většiny žáků uskutečňován v hlavním vzdělávacím proudu. K tomu je nutné zabezpečit využívání adekvátních podpůrných opatření, která mají sloužit k vyrovnávání vzdělávacích možností žáků a případných nerovností podmínek ve výuce. Vzniká tak model posuzování míry daného znevýhodnění a z něj nezbytná podpůrná opatření, která mají odpovídat zdravotnímu stavu, kulturními prostředí nebo jiným životním podmínkám (Lechta 2016, s. 206).

3.1 Práce s třídním kolektivem

Do této podkapitoly spadají témata, která se zaměřují na posilování dobrých vztahů, pocitu soudržnosti a přijetí každého žáka ve třídě. Cílem práce s třídním kolektivem je pozitivní změna klimatu, která bude podněcovat žáky k vzájemné toleranci mezi dětmi a respektu k odlišnostem. Témata poukazující na důležitost vztahu mezi učitelem a žákem jsou z mého pohledu opomíjená, avšak pro efektivní vyučování zásadní.

3.1.1 *Vztah mezi učitelem a žákem*

Vztah mezi učitelem a žákem je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících průběh a výsledek vyučování. Pokud se učitel povede navázat s žáky zcela specifický vztah, učení bude tak úspěšné, jak bude silný jejich vztah. Kvalita tohoto vztahu je pro vyučování klíčová a je ve skutečnosti významnější než to, co, jak a koho učitel vyučuje. Vztah mezi žákem a učitelem je buď dobrý, nebo špatný, a to v závislosti na tom, jak se k nim učitel chová. Žák jakéhokoliv věku je lidská bytost, na kterou by se měl každý pedagog takto dívat nikoliv jako na anonymní případ: podprůměrný, nadaný, ze špatného prostředí, s vysokým IQ, s nízkým IQ, hyperaktivní atd. (Gordon, 2015, s. 17-27).

Naprosto přirozené je, že si každý žák vytvoří svůj obranný mechanismus, který mu pomáhá vyrovnávat se s učitelovým používáním moci. Každý žák pocítuje podobné pocity, když jej učitel shodí za špatné výsledky. Každý žák se někdy zlobí a mstí, když se mu nedaří a ztrácí se. Metoda aktivního naslouchání je vhodná pro všechny děti, protože každé dítě potřebuje, aby mu někdo naslouchal, aby pocítilo pochopení a přijetí. Dobrý vztah mezi

žákem a učitelem zahrnuje otevřenost, oboustranný zájem, vzájemnou prospěšnost, samostatnost a vzájemnou spokojenost (Gordon, 2015, s. 17-27).

3.1.2 *Problém kázně*

Problém kázně bývá pro učitele jedním z nejsložitějších. Je to situace, která se ve třídě nedá jednoduše přehlížet. Někteří žáci se chovají nepřijatelně a působí tím problémy svému okolí. Udržení kázně ve třídě podporuje nastavení pravidel takovým způsobem, kdy je žák vnímá jako svá vlastní, nikoliv jako pravidla, která vymyslel učitel. Důležité přitom je, aby k tomu učitel používal nenásilné metody, a zároveň se zřekl používání moci a síly (Gordon, 2015, s. 17-27).

V případě, že je ve třídě hyperaktivní dítě, očekává pedagog problémy s chováním. Každé hyperaktivní dítě však nemusí mít problémy s chováním, bývají to děti se slabšími typy této poruchy nebo děti se silnější formou poruchy, avšak dlouhodobě správně výchovně vedené ze strany rodiny i školy. Děti hyperaktivní mají tendenci jednat impulzivně aniž by si uvědomovaly důsledky. Bývají emočně labilní a zvýšené afektivní. U těchto dětí by se měl učitel snažit vypořádat, které situace určité chování způsobují a ty se následně snažit eliminovat, nebo alespoň zmírnit jejich dopad. Dobrymi pomocníky v práci s těmito dětmi je pravidelné oceňování, posilování sebejistoty a sebevědomí dítěte, vyjádření důvěry ve schopnosti dítěte, používání pochval, případně převedení pozornosti dítěte jiným směrem. Pokud máme ve třídě děti s poruchou chování více, musíme pracovat se třídou tak, abychom co nejvíce zamezili vzniku konfliktních situací mezi žáky. Při skupinové práci je vhodné tvořit skupiny tak, aby tito žáci nebyli ve stejné skupině nebo je umístíme do stejné skupiny, ve které však nehrozí, že nebude v negativním chování podporován ostatními spolužáky (Jucovičová, 2010, s. 109-112).

3.1.3 *Vyřešení konfliktu*

Vyřešení konfliktu bere spousta učitelů jako výhru nebo prohru. Řada učitelů vnímá konflikt ve třídě negativně a pokud nastane, snaží se ho většina vyřešit tak, aby sami vyhráli nebo aby alespoň neprohráli. Z čehož přirozeně vyplývá, že žák musí prohrát nebo alespoň nevyhrát. Opakem jsou učitelé, kteří mají pocit, že musí žákům ustupovat. Existují rovněž učitelé, kteří vidí i jiné alternativy řešení konfliktu (Gordon, 2015, s. 27-29). Způsob řešení problému, při němž nejsou poražení, lidi spojuje a vzbuzuje v nich vřelé pocity. Jedná se potom o vztah vyznačující se vzájemným respektem, zájmem a důvěrou (Gordon, 2015, s. 249).

Ke konfliktům dochází často mezi učitelem a žákem, nebo žáky samotnými, čemuž nelze zcela zamezit, ale je možné se naučit spolu vycházet. Děti by měly vědět, že se v životě nebudou setkávat pouze s lidmi, kteří jim budou sympatičtí, ale i s těmi, kteří jim příjemní nejsou. Tomuto tématu se mohou učitelé věnovat v rámci třídnických hodin na I. stupni ZŠ, na II. stupni ZŠ v rámci rodinné či občanské výchovy. Zaměřit by se měli na nácvik sociálně přijatelného chování, na schopnost empatie, komunikace a spolupráce. Pokud rodina a škola vzájemně spolupracuje a podporuje se, je možné dosáhnout výrazných pozitivních změn v chování dítěte. Propojení výchovných snah rodiny a školy jsou předpokladem k úspěchu, k prevenci dále pomůže znalost jednotlivých typů dětí ze strany učitele (Jucovičová, 2010, s.113).

3.2 Dokumenty využívané při realizaci výuky u žáků s PO

3.2.1 *Plán pedagogické podpory*

Plán pedagogické podpory (dále jen: „PLPP“) patří do prvního stupně podpůrných opatření a zpracovává ho škola, v případě, že je samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka nedostatečné. PLPP škola průběžně vyhodnocuje a nejpozději do tří měsíců stanoví, zda vede k naplnění stanovených cílů. Pokud nedojde k naplnění cílů, doporučí škola využití poradenské pomoci ŠPZ. Pro tvorbu PLPP v současné době neexistuje závazný formulář, avšak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poskytuje formulář, který je v souladu s právními předpisy a slouží jako interaktivní šablona (Plány IVP a PLPP - DIGIFOLIO, 2020)

PLPP má podpořit žáka, u kterého se projevují mírné obtíže ve vzdělávání, čímž může být pomalejší tempo práce, drobné obtíže v koncentraci pozornosti, ve čtení, psaní a počítání. Jedná se o úpravy školní výuky a domácí přípravy, metod, organizace a hodnocení, či zapojení do kolektivu, při čemž nejsou nutná podpůrná opatření vyššího stupně. MŠMT uvádí obsah PLPP, čímž je stručný popis žáka, změny v postupech, metodách, organizaci výuky a hodnocení žáka. Součástí jsou také stanovené cíle, způsoby vyhodnocování účinnosti podpory a naplňování plánu. Základem je, že má být stručný a zaznamenáván pro všechny pedagogy, kteří s žákem pracují. S tímto dokumentem je seznámen žák, zákonný zástupce i všichni vyučující, kterých se to týká (MŠMT, 2013 – 2021).

3.2.2 *Individuální vzdělávací plán*

Každý žák se SVP má právo na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Smyslem tohoto dokumentu je respektování speciálně vzdělávacích potřeb žáka, čímž se

přiblíží vzdělávání každému jedinci. Každé IVP sestavuje tým odborníků pod vedením třídního učitele a vychází z komplexní psychologické, speciálně pedagogické a pedagogické diagnostiky. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. V průběhu celého školního roku může být upravován, neboť je to tzv. „živý dokument“. Z tohoto důvodu je jeho podoba v pravidelných intervalech kontrolována, doplňována a měněna (Černá, 2008, s. 169).

IVP je závazným dokumentem, který má přesně dané schéma, jehož součástí jsou základní údaje o žákovi, pedagogická diagnóza, konkrétní úkoly v následujících oblastech, pedagogická hlediska a postupy, pomůcky, způsob hodnocení a klasifikace, způsob ověřování vědomostí, organizace péče, dohoda o spolupráci s rodiči, podíl žáka na terapii, informace dalším učitelům (Zelinková, 2001, s. 178-180).

Zdrojem, pro tvorbu IVP, jsou především školní vzdělávací programy dané školy, závěry speciálně pedagogického vyšetření (popřípadě psychologického), možná doporučení praktického či odborného lékaře či dalších relevantních odborníků, případně vyjádření zákonného zástupce nebo zletilého žáka (Fischer, 2014, s. 49).

3.3 Metody výuky a její modifikace

Vyučování směřující k začlenění žáků s SPU zahrnuje velkou flexibilitu v organizaci metod výuky. Tyto metody můžeme rozdělit do dvou základních kategorií, na klasické a inovativní.

Do klasických metod výuky patří:

- slovní (vyprávění, vysvětlování, výklad, popis, práce s textem, dialog, diskuse, písemná cvičení)
- názorně demonstrační (pozorování a předvádění předmětů a jevů, práce s obrazem, instruktáž)
- dovednostně praktická (pracovní činnost, výtvarná činnost, nácvik pohybových a pracovních dovedností)

Mezi inovativní metody řadíme: skupinovou a kooperativní výuku, individualizovanou výuku, metody kritického myšlení, projektovou výuku, výuku podporovanou informačními technologiemi, výuku dramatem, učení v životních situacích a další. Jedná se o metody, které můžeme označovat jako aktivizační. Aktivizační právě protože se žák stává aktivním činitelem celého procesu. Žák se učí samostatným objevováním a zjišťováním informací, učí se vyhledávat a zpracovávat informace a aktivně

spolupracuje se svými spolužáky, čímž se učí spolupráci, organizaci a komunikaci s lidmi v týmu. Tyto metody jsou náročnější na přípravu, neboť vyžadují většinou materiální zajištění a také důkladnou přípravu žáka na tento způsob vzdělávání (Zormanová, 2012, s. 55).

Mezi klíčové dovednosti učitele patří umět správně rozhodnout, kterou z vyučovacích metod pro daný předmět je vhodné použít. Učitel by se neměl bát vyzkoušet různé vyučovací metody, včetně těch, které jsou pro ně nové. Rozhodování o tom, co a jak použít v daném okamžiku není nikterak snadné, avšak do procesu učení vstupuje mnoho faktorů, které učitel může více či méně ovlivnit a potom záleží na důsledném plánování a pedagogických zkušenostech vyučujícího (Sitná, 2009, s.11).

V současné literatuře zabývající se pedagogikou, speciální pedagogikou či psychologii nalezneme obrovské množství nových metod a strategií učení, ale také modifikovaných. Pro představu uvádíme některé z možných strategií ve vyučování, například vyučování strategií čtení (např. Mysli nahlas, Kruh nápadů a jiné řízené diskuze při čtení), vyučování matematických strategií (např. Využívání vizuálních pomůcek, trénink pracovní paměti), vyučování a správa chování ve třídě (techniky skupinového odpovídání, strategie na zlepšení sebezpozorování, nácvik sociálních dovedností) (Sitná, 2009, s.11).

3.3.1 Příklady konkrétních strategií a metod učení

Pro tuto kapitolu jsme si vybrali strategii učení, která přestože je doporučována pro II. stupeň ZŠ a na střední školu, může být přínosná i pro I. stupni ZŠ, za předpokladu jisté modifikace. Zvolená strategie nemusí vždy odpovídat novodobým trendům, předpokladem k úspěšnosti je přijetí a dobrá atmosféra. Ve smysluplné a efektivní výuce je zapotřebí neustálého hledání a objevování ze strany učitele i ze strany žáků. Mezi klíčové dovednosti učitele patří umět správně rozhodnout, kterou z vyučovacích metod pro daný předmět je vhodné použít. Učitel by se neměl bát vyzkoušet různé vyučovací metody, včetně těch, které jsou pro ně nové. Rozhodování o tom, co a jak použít v daném okamžiku není nikterak snadné, avšak do procesu učení vstupuje mnoho faktorů, které učitel může více či méně ovlivnit a potom záleží na důsledném plánování a pedagogických zkušenostech vyučujícího (Sitná, 2009, s.11).

3.3.1.1 Strategie značkování

Patří mezi strategie učení, při které se v textu hodnotí a označují informace podle toho, zda je známe, nebo ne. Žáky seznámíme se značkami, které zvolíme pro označení nové informace, známé informace, informace, kterou žák znal jinak, či informace, kterým žák

nerozumí a chce vědět víc. Značky potom zapisujeme do tabulky, ve které tyto informace třídíme podle individuálních potřeb. U mladších žáků je vhodné tabulku zakreslit na tabuli nebo použít předtiskuté organizéry. Neměli bychom zapomínat na neustále podněcování a přiměřenou pomoc u žáků s poruchami učení. Těmto žákům může učitel či asistent pomoci například se zapisováním, žákům s těžším stupněm poruchy učení může poskytnout předtiskuté grafické organizéry a texty s nápovědou (Sitná, 2009, s.13).

3.3.1.2 Metoda aktivního vyučování

Dále uvádíme metodu aktivního vyučování, která je žáky kladně hodnocena, neboť preferují aktivitu, spolupráci ve skupinách, debaty a diskuze, úkoly vyžadující kreativitu a vlastní úsudek. Jedná se o souhrn procesů a postupů za pomoci kterých žák přijímá informace s aktivním přičiněním a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Přístup aktivního vyučování velmi efektivně rozvíjí schopnost tzv. kritického myšlení. Součástí tohoto procesu je vlastní objevování, posuzování, porovnávání a začleňování nových informací do znalostního systému. Zaměřují se na žáka a předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák přechází z pasivní role do aktivní, je centrem vzdělávacího dění ve třídě, spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení (Sitná, 2009, s.9).

3.3.2 Výuka s dopomocí asistent pedagoga

Role asistenta pedagoga se v celkové historii významně změnila. Z administrativní role, ve které byly vyžadovány rutinní úkony, na přímou činnost s žákem, podporu ve výuce. Došlo k tomu jak v zahraničí, tak v České republice. Asistent pedagoga má poskytovat podporu učiteli při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i při práci s ostatními žáky. Pokud pracuje asistent pedagoga s ostatními žáky třídy, učitel získává více času a prostoru na individualizovanou podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková, 2018, s.6). Poskytuje jim dodatečně vysvětlení zadání úkolů, zaznamenává pro ně instrukce učitele nebo jim pomáhá zapojit se do aktivit. V případě, že učitel provedl odbornou přípravu a na práci dohlíží, může asistent pedagoga samostatně organizovat práci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším úkolem asistenta může být soustředěné pozorování žáků, při čemž se snaží zjistit jejich individuální vzdělávací potřeby (Hájková, 2018, s.74,75).

Všechny zmíněné aktivity nenahrazují práci učitele, nýbrž ji přiměřeně doplňují. Úspěšnost spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem závisí na dovednostech rozdělit si práci, na vzájemné komunikaci a celkové souhře obou (Hájková, 2018, s.68). Spolupráce probíhá i mimo výuku, při nichž je zásadní společná příprava, průběžné konzultace, a to vše

se odehrává mimo třídu. Mají za úkol nalézt formu vzájemné komunikace v hodinách, která bude oběma vyhovovat a zároveň nebude rušit žáky. Společná příprava je nesmírně důležité, avšak časově náročná, což je na některých školách problém. S tímto problémem by měla napomoci novelizovaná vyhláška č.27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, která normativně rozdělila pracovní náplň asistenta pedagoga na 90 % přímé pedagogické činnosti a zbývajících 10 % nepřímé pedagogické činnosti, do níž patří spolupráce s učitelem mimo výuku (Hájková, 2018, s.82,83).

3.3.3 Poskytnutí pedagogická intervence

Novela vyhlášky č. 27/2016 Sb. říká, že podpůrné opatření pedagogická intervence (dále jen: „PI“) bylo přesunuto mezi podpůrná opatření prvního stupně. Tato vyhláška vešla v platnost 1. 1. 2021 a od tohoto roku také poskytuje pedagogickou intervenci škola i bez návštěvy školského poradenského zařízení, do roku 2020 byla poskytována jen s doporučením. K výše uvedeným změnám došlo díky zefektivnění systému podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, analýzy MŠMT, zjištění České školní inspekce, praxe škol a školských poradenských zařízení (Kropíková, 1997).

Primárním úkolem PI je minimalizovat riziko školní neúspěšnosti a je možné jej kombinovat s dalšími podpůrnými opatřeními. Slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka se SVP ve vyučovacích předmětech, kde je zapotřebí posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy a k rozvoji učebního stylu. PI může vést učitel, vychovatel, asistent pedagoga, speciální pedagog a o zahájení rozhoduje ředitel školy. PI využívá souběžně více žáků, je-li to možné a vhodné (Hrušková, 2021).

3.4 Použití reedukačních a kompenzačních pomůcek ve výuce

Používání reedukačních a kompenzačních pomůcek ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jedním z podpůrných opatření. Učitel by měl mít na paměti, že žádná metoda nepřinese výrazné zlepšení, pokud se nepoužívá delší dobu. Taktéž je tomu i v případě používání pomůcek a vzdávat jejich užití ve výuce po několika pokusech by bylo krátkozraké a neefektivní (Pokorná, 2000, s.23).

Jucovičová a Žáčková (2012, s. 11-17) uvádí ve své knize užití pomůcek při reedukaci u konkrétních specifických poruch učení a rozdělují je podle dané oblasti poruchy. Pro tuto diplomovou práci jsme vybrali pouze pomůcky využívané při reedukaci dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

3.4.1 *Postupy při reedukaci dyslexie*

Před samotným čtením začínáme spojováním slabik. V této části můžeme dyslektikům pomoci používáním názorných pomůcek, jako např. pexesa, domina, karty či kostky. Pro nácvik spojování slabik můžeme využít hry, které jsou běžně dostupné – Kris Kros, Scrable aj. Dalším významným pomocníkem jsou čtenářské tabulky nebo speciální publikace, ve kterých jsou slova uspořádána podle stoupající obtížnosti (Jucovičová, Žáčková, 2012, s. 11-17).

3.4.1.1 *Dyslektické okénko*

Existuje řada dyslektických pomůcek, které významně napomáhají při nácviku správné techniky čtení. Jednou z těchto pomůcek je dyslektické okénko, u kterého je odkryta vždy jen jedna slabika a jeho posouváním se vytváří slovo. Manipulace s okénkem je mnohdy pro děti náročná, proto je důležité správné vedení. Okénko se dá používat několika způsoby nebo také nahradit, a to v případě, že žák dyslektické okénko odmítá. Starší žáci se mohou za používání okénka stydět, a proto mohou využít „tajné okénko“. Jde o způsob, kdy žák místo dyslektického okénka používá podobným způsobem své prsty. Pokud žák přiloží k sobě ukazováček a prostředníček a položí je na slovo, vznikne mu dyslektické okénko. Při čtení po slabikách napomáhá i prosté ukazování čteného úseku. Účinné je využívání různých záložek, které se dají přizpůsobit potřebám daného žáka. Mohou to být například záložky s výřezem, s označením slabik, se šipkou ukazující směr čtení apod. Žák si může také pomoci vyznačováním obloučků pod slabikami, podtrháváním právě čteného úseku výrazným fixem nebo ukazováním právě čtené slabiky. Musíme dbát na dodržování správné techniky čtení, aby nedocházelo např. ke dvojímu čtení, které žáky zpomaluje. Důležité je včas zabránit fixaci nesprávné techniky čtení (Jucovičová, Žáčková, 2012, s. 11-17).

3.4.1.2 *Dublované čtení*

Pokorná (2000, s. 25) ve své knize k problematice zmiňuje pojem dublované čtení. Jedná se o metodu, která se využívá u dětí, kteří mají již rozvinutou dovednost čtení, které je však nepřesné s častým výskytem chyb. Jde o společné čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Dublované čtení by mělo trvat dvě až tři minuty a mělo by se opakovat po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát denně. Při čtení může rodič nebo učitel dělat kontrolní chyby, kvůli ověření, že dítě text aktivně sleduje. Nedoporučují se dělat humorné chyby, neboť narušují koncentraci pozornosti. Při výběru obsahu čtení je nutné zohlednit možnosti dítěte, což platí také u rychlosti dublovaného čtení.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že při reedukaci je vhodné vždy pečlivě vybírat jednotlivá cvičení, texty, obrázky a mezi sebou kombinovat více oblastí.

Pro nápravu dyslexie je možné využít tyto pomůcky:

- různé typy čtecích záložek
- textilní písmena
- vytvořené karty s písmeny
- hry s písmeny a slabikami pro postřehování otevřených slabik, uzavírání otevřených slabik, rozvoj schopnosti analýzy a syntézy

nebo publikace:

- Čítanka pro dyslektiky (nakl. Tobiáš)
- Čtení mě baví (nakl. DYS)
- Čtenářské tabulky (J. Novák, nakl. Tobiáš)
- Když dětem nejde čtení (S. Emmerlingová, nakl. Portál)
- Nauč mě správně číst (H. Tymichová, nakl. Práce)

3.4.2 Postupy při reedukaci dysgrafie

Jucovičová, Žáčková (2008, s. 15) popisují dysgrafii jako poruchu grafického projevu, zejména psaní, což je úzce spjaté s problémy v pravopise. Jelikož bývá svalstvo u dyslektiků ochablé a nezpevněné, držení psací potřeby je neuvolněné, křečovité a chybné. Tímto se snižuje kvalita písma, tempo psaní je pomalejší a ruka se unavuje rychleji. Znamená to problém při učení, neboť z takového zápisu se dítě nemůže učit a tím je opět hendikepováno. U všech dětí je důležité při psaní dbát na správné držení těla a sklon sešitu, obzvláště to platí u levorukých jedinců, neboť v pohledu na napsaný text jim nepřekáží jen sklon ruky, ale často také tužka či pero. Levoručí žáci si mnohdy mohou napsaný text rozmazávat, čímž trpí jak kvalita, tak úprava psaného projevu (Zelinková 2004, s. 43).

Rozvíjení hrubé a jemné motoriky je důležité, neboť je při psaní zapojeno mnoho svalů a jejich nadměrné zatížení způsobuje únavu, které se přenáší na celý organismus. Jako prevence slouží správné držení těla při psaní, poloha dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru a držení psacího náčiní. Velmi prospěšné je zařazování relaxačních cvičení v průběhu psaní. Při rozvíjení hrubé motoriky jsou vhodné pohyby paží a dlaní. K uvolňování paží dochází při mávání, kroužení, střídavému upažení a vzpažení, kroužení předloktí. Dlaně

uvolňujeme kroužením, tlačeními proti sobě, zavíráním v pěst a otevírání, střídáním úderů a pěstí o podložku (Zelinková 2004, s. 93, 94).

Grafomotoriku rozvíjíme používáním pomůcek zanechávajících lehkou stopu, houbiček nebo také prstových barev. Jemnou motoriku rozvíjíme pomůckami vhodnými ke skládání, modelování, vystřihování, vytrhávání a vlepování do předkreslených tvarů, nebo namotáváním klubíček, šroubováním či navlékáním (Jiráková, 2015).

Pro nápravu dysgrafie je možné využít tyto pomůcky:

- průhledná fólie na psaní
- stírací tabulky
- tabule psacích písmen
- trojhranné nástavce na psací náčiní
- trojhranná pera pro praváky i leváky

nebo publikace:

- Šimonovy pracovní listy (nakl. Portál)
- Nauč mě správně psát (H. Tymichová, nakl. Práce)
- Čáry, máry (nakl. Tobiáš)

3.4.3 Postup při reedukaci dysortografie

Děti s dysortografií mívají obtíže s aplikací pravopisu při psaní, bývají u nich zaznamenány typické dysortografické chyby vzniklé záměnou sluchově podobných hlásek, slabik i slov, nebo nedokonalým rozlišením hlásek ve shluku souhlásek. Tyto chyby bývají zaznamenány při psaní diktátu, ale i při opisech a přepisech. Jelikož vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, je nutné využívat pomůcky, které rozvíjejí a reedukují tuto oblast. Je však důležité mít na paměti, že dysortografie je porucha, u níž je reedukace poměrně obtížná a dlouhodobá záležitost. Úspěšnost při reedukaci dysortografie závisí na úrovni intelektových schopností dítěte a na tom, zda byla specifická porucha diagnostikována a reedukována včas (Jiráková, 2015).

Pro nápravu dysortografie je možné využít tyto pomůcky:

- bzučák (opticko-akustická pomůcka, která pomáhá s rozeznáváním dlouhých i krátkých samohlásek a s nácvikem správného rytmu v mluveném i písemném projevu)
- pravidla pravopisu
- slovníky
- přehledové tabulky

nebo publikace:

- Psaní mě baví (O. Zelinková, nakl. DYS)
- Barevná pravidla (Z. Michalová, Firma MM)
- Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení (Věra Pokorná)
- DiPo – Podstatná jména, Vyjmenovaná slova, Slovesa, Shoda podmětu s přísudkem (OLDIPO s.r.o.)

3.4.4 Postup při reedukaci dyskalkulie

Patří mezi specifické poruchy učení a je to porucha matematických schopností, která není způsobena mentálním postižením či nevhodným způsobem výuky. Dyskalkulie je rozmanitá svými projevy a symptomy se mohou lišit. Žák může mít obtíže dospět k pojmu číslo, s porovnáváním počtu předmětů, při označení množství a počtu předmětů nebo nejčastěji s porozuměním pojmům více než, méně než, třikrát více. Problém může být také s vyjmenováním vzestupné či sestupné řady čísel, vyjmenováním řady sudých či lichých čísel a při čtení matematických symbolů. Obecně platí, že při matematických operacích je vhodné používat pomůcky, se kterými mohou žáci sami manipulovat. Kvalitu výuky podpoří využití různobarevných pomůcek. U žáků s dyskalkulií tomu není jinak, neboť jednoznačně rozumějí učivu lépe, pokud mohou manipulovat s názornými pomůckami. Ve slovních úlohách mívají problém s porozuměním nebo s převedením slovního zadání na konkrétní matematickou operaci, a proto je doporučeno využívat barevné označení textu.

Žáci se specifickými poruchami učení, tudíž i s dyskalkulií, mají často snížené sebevědomí, z tohoto důvodu nebráníme počítání s dopomocí prstů. Žákům s dyskalkulií umožníme využívání pomůcek déle než jejich spolužákům (Jiráková, 2015).

Pro nápravu dyskalkulie je možné využít tyto pomůcky:

- počítadlo desítkové, řádové
- číselná osa
- čtverec čísel 1-100
- kalkulačka
- tabulky na násobení
- tabulky převodů jednotek

nebo publikace:

- Barevné hranolky – k rozvoji početní dovednosti (nakl. Tobiáš)
- Rozvoj vnímání a poznávání 2. (V. Pokorná, nakl. Portál)
- Dyskalkulie – metodika + pracovní listy (J. Novák, nakl. Tobiáš)
- Pracovní sešit pro rozvoj početní představivosti a dovednosti (H. Treuová, nakl. Tobiáš) (Jiráková, 2015)

Obecně u poruch učení platí, že obtíže pouhým opakováním nezmizí, jako tomu je u nespécifických obtíží. Toto zjištění bývá příčinou prvních nedorozumění mezi učitelem a rodiči dítěte, které trpí specifickými poruchami učení. Učitel se zprvu může domnívat, že přestože rodiče vypovídají, že s dítětem procvičují učivo několik hodin denně bez zlepšení, je domácí příprava nedostatečná. K zamezení této mýlky je zapotřebí znalost specifických poruch učení, avšak někteří učitelé nejsou dostatečně informováni, potom mohou situaci špatně zhodnotit a tím vytvořit první předpoklady vzájemné nedůvěry mezi rodičem a učitelem. Tím se roztáčí začarovaný kruh dalších nedorozumění, který není přínosný pro nikoho ze zúčastněných (Pokorná, 2010, s. 150).

3.5 Úpravy obsahu i rozsahu vzdělávání

Podpůrné opatření tohoto typu zahrnuje redukci obsahu i rozsahu učiva. Opatření spočívá ve snížení nároků na žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a může být realizováno dočasně nebo dlouhodobě. Díky těmto úpravám se nastaví rozsah a obsah učiva reálným možnostem žáka, předejde se frustraci z neúspěchu a zvýší se motivace k učení.

3.5.1 Úprava obsahu vzdělávání

K podpůrnému opatření bychom měli přistupovat na základě doporučení školského poradenského zařízení. Při úpravách obsahu vzdělávání dbáme na doporučení školského poradenského zařízení. Je možné jej aplikovat v jednom či více předmětech nebo se může týkat pouze konkrétního učiva. Pokud přistoupíme k tomuto podpůrnému opatření, musíme při realizaci zvolit také vhodné metody výuky a formy hodnocení (Felcmanová, 2022).

3.5.2 Úprava materiálů

Úpravy kurikula, které jsou nezbytné při práci s žáky s priznanými PO se dají rozdělit do tří skupin:

- aplikace výukových materiálů již používaných,
- převzetí alternativních materiálů,
- tvorba nových výukových materiálů (nejčastěji samotnými učiteli).

Z těchto tří skupin v praxi nejčastěji na školách dochází k aplikaci výukových materiálů již používaných. Je mnoho možností, jak upravit materiály, aby byly pro daného žáka srozumitelnější. Jednou z možností je například přepsat text do vhodnější formy, čehož můžeme dosáhnout použitím kratších vět a nahrazením méně známých slov jejich synonymy. Neustále opakující se otázkou zůstává, do jaké míry lze redukovat a zjednodušovat text, aniž bychom příliš snižovali nároky na žáka. K zodpovězení této otázky by mohlo pedagogům pomoci zvážit, co žák musí znát, co by měl znát a co znát může. Oblast „co žák musí znát“ obsahuje zcela základní informace, jejichž znalost vypovídá o zvládnutí dané látky. Další dvě oblasti „co by žák měl znát“ a „co by žák mohl znát“ obsahují informace, které jsou sice také důležité, avšak poskytují pouze doplňující informace (Adamus, 2016, s. 120, 121).

3.6 Organizace výuky

Organizaci výuky můžeme chápat z hlediska časového nebo místního. K podpůrnému opatření tohoto typu přistupujeme v případě, že má žák narušenou kvalitu pozornosti, má projevy SPU nebo je snadno a rychle unavitelný.

3.6.1 Časová a místní úprava výuky

Klasická vyučovací hodina na základní škole trvá 45 minut. Pro žáky s SPU může být stanovena odlišná délka vyučovací hodiny. Výuka může probíhat v kratších nebo naopak delších časových úsecích než vyučovací hodina, formou dlouhodobější činnosti (v rámci

projektu) nebo jako celodenní práce. Úprava místní se odvíjí od místa, kde výuka probíhá. Výuka může probíhat v běžné třídě, v odborné učebně, v dílnách a na pozemku školy nebo jako exkurze. Možnost těchto úprav učitelé dovoluje reagovat na speciální vzdělávací potřeby žáka a umožňuje mu upravit délku hodiny podle charakteru právě probíraného učiva. Tato úprava musí být projednána se zákonnými zástupci žáka a měla by být uvedena v IVP. Je nutné upravit rozvrh hodin žáka, uvést, kde bude žák pracovat a kdo bude vykonávat nad žákem dozor. Výuka probíhající tímto způsobem je velice náročná pro pedagogické pracovníky, neboť je třeba skloubit mnoho proměnných. Pokud to situace umožní, je možné využít i druhého pedagoga nebo podporu asistenta pedagoga (Adámková, 2022).

3.6.2 Úprava pracovního prostředí

Nejen žáci se specifickými poruchami učení se chovají někdy nevhodně a nepřijatelně právě z důvodu, že je okolní prostředí stimuluje přespříliš. Důležitá je rovnováha, neboť přebytek podnětů může být občas stejně frustrující jako jejich nedostatek. Existuje celá řada možností, jak těmto situacím předcházet. Pomoci může ochudit školní prostředí, třeba jen na čas.

Uvádíme několik příkladů:

- zatemnit místnost
- položit koberec na místa, kde se odehrávají hlučné činnosti
- pomůcky, které žáci momentálně nepoužívají dát na stranu
- do programu zařadit „tiché chvíle“
- ve třídě mít k dispozici individuální studijní místa a „meditační koutek“
- využívat techniku (televize, video, projektor) k zaměření pozornosti

Nevhodné chování může být nepřijatelné pouze proto, že se odehrává na špatném místě či v nesprávný čas. Takovému chování se dá předejít zřízením míst určeným ke konkrétním aktivitám, jako například pro malování vyhradíme pouze jeden kout v místnosti apod. Budeme-li zkoumat, jak žáci ve třídě společně fungují, zjistíme tak jaké jsou jejich potřeby a tím získáme lepší učební prostředí (Gordon, 2015, s. 169-176).

V případě, že je ve třídě více žáků s poruchou chování, je nutné přijmout některá opatření. Do podpůrných opatření patří také úprava zasedacího pořádku, která může omezit negativní projevy chování. Žáci s poruchami chování nemusí sedět v první lavici, blízko

učitele, ale zasedací pořádek by měl být sestaven tak, aby měl učitel tyto žáky vždy po ruce. V této problematice mohou učitelé poradit odborníci jako například školní či poradenský psycholog nebo speciální pedagog. Učitelé by neměli opomíjet zvýšený dozor i o přestávkách, neboť hrozí vznik konfliktu mezi žáky s poruchou chování a ostatními spolužáky. Zamezit negativním projevům chování může učitel také tím, že tyto žáky zaměstná nějakým nenáročným způsobem, může je pověřit drobnou pochůzkou (něco někam přinést, donést), zabavit je drobnou pohybovou hrou nebo jednoduchou činností (Jucovičová, 2010, s. 112).

3.6.3 Začlenění žáka do výuky

Učitel by měl počítat s tím, že začlenění některých žáků může být obtížné a je dobré na to být připravený. Jedná se o žáky, pro které je tempo spolužáků příliš rychlé nebo naopak o žáky, pro něž je tempo příliš pomalé. Dále je nutné počítat s žáky dominantními, netolerantními k ostatním, tyto žáky je třeba vhodně usměrňovat. Citlivě odhadnout a posoudit úroveň spolupráce daného žáka napomáhají učiteli jeho zkušenosti. Zapotřebí je měnit přístupy podle situace a pružně reagovat na vývoj činnosti v hodině. K úspěšnému začlenění žáka napomáhá taky správné nastavení podmínek výuky, které jsou vnější nebo vnitřní. Mezi vnější podmínky výuky patří zabezpečení vhodného prostředí, k vnitřním podmínkám stanovení pravidel spolupráce žáků (Sitná, 2009, s.58-60).

K začlenění žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodnění, můžeme využít zprostředkovaného učení. Jedná se o typ interakce dítěte a prostředí, která je založena na aktivitě dospělého. Aktivita je záměrně vyvolávána a dospělý v této situaci vstupuje mezi dítě a prostředí. Zkušenost učitele je bezpodmínečná, neboť dítěti některé podněty poskytuje, určité vynechává a jiné zdůrazňuje. Zprostředkované učení rozvíjí myšlení, tedy metakognici. Učitel adekvátně interpretuje vztahy mezi podněty tak, aby dítě motivoval k objevování (Valenta, 2020, s.134,135).

3.7 Úpravy školního hodnocení

Úpravy školního hodnocení patří mezi podpůrná opatření 1. stupně. Školské zařízení doporučuje přesně, jak je třeba zohlednit specifika žákových obtíží v jeho hodnocení a sebehodnocení, jak pracovat s kritérii, s motivací a s postoji žáků ke vzdělávání.

3.7.1 Pojem hodnocení

Hodnocení obecně informuje učitele o tom, jak jsou jeho výukové postupy a metody účinné u jednotlivého žáka. Pro žáka je informací o tom, zda jeho úsilí vede nebo nevede k žádoucím cílům. Rodičům říká, jak se jejich dítěti učení daří. Hodnocení ovlivňuje vztah

žáka k učení a nemělo by nikdy vést k tomu, aby se žák bál nebo cítil potřebu něco skrývat, či dokonce podvádět. Měl by to být otevřený proces spolupráce, který nesmí vyvolávat dojem, že něco nezvládne, i když se snaží sebevíc (Košťálová, 2008, s.15-17).

3.7.2 Kvalitní hodnocení

Kvalitním hodnocením nazýváme takové, které vede k otevřenému sebehodnocení žáka, konkrétně vysvětlí, jak si žák vede v průběhu učení a informuje ho o aktuálních výsledcích učení. Pomáhá žákovi porozumět jeho vlastnímu učení, což mu přinese samostatnost v učení. Učiteli poskytne zpětnou vazbu o tom, jak jsou jeho vzdělávací postupy a metody pro konkrétního žáka účinné. Výsledné zjištění vede k plánování dalších postupů výuky. Žák prostřednictvím hodnocení získává informaci o tom, zda jeho činnosti a úsilí vedou, nebo nevedou k žádoucím cílům. Informace musí být získané v průběhu učení, jen tehdy je lze využít ke korekci postupu. Rodičům včas a srozumitelně sděluje, jak se dítěti učení daří. Informuje je o silných i slabých stránkách práce jejich dítěte i o tom, v čem potřebuje pomoc. Hodnocení ovlivňuje žákovu motivaci k učení, může na celý život ovlivnit jeho chuť vzdělávat se. Nesmí nikdy vést k tomu, aby se bál nebo cítil potřebu něco skrývat, či podvádět. Prostřednictvím hodnocení se učíme hovořit s žáky o konkrétních kvalitách jejich práce, nejen o počtu chyb nebo o srovnávání žáků mezi sebou (Košťálová, 2008, s.15-17).

Podkladem pro průběžnou korekci učení může být sběr informací o žákově učení. Sběr informací probíhá při samostatné práci žáků, v tu chvíli je to jeden z nejdůležitějších úkolů učitele. Dozvídá se, jak jednotlivci smýšlejí o tématu, jak mu rozumějí a jak využívají potřebné dovednosti. Učitel tak má možnost zasáhnout do učení svých žáků ihned a individuálně (Košťálová, 2008, s.123).

3.7.3 Sebehodnocení žáků na I. stupni ZŠ

Sebehodnocení je bezprostřední součástí celého hodnocení a v každém školním věku je vyjadřováno jiným způsobem. V této kapitole zmíníme pouze raný školní věk (od nástupu do školy do 8-9 let) a střední školní věk (od 8-9 let do 11-12 let), neboť ten probíhá právě na I. stupni ZŠ.

V raném školním věku je závislé na autoritě (rodič, učitel), neboť mu aktuální vývoj myšlenkových operací zatím nedovolí realisticky hodnotit vlastní osobu a ostatní lidi. Takové dítě chce být úspěšné především kvůli tomu, aby vyhovělo významným lidem v jeho životě (rodič, učitel), neboť za to očekává uspokojení jeho potřeb jistoty a lásky. Dítě je v tomto období zcela vázáno na názor dospělých a má to pro něho větší váhu než sám

výsledek. Z toho vyplývá hlavní úloha učitele v tomto období, a to poskytnutí jistoty, bezpečí, lásky a sounáležitosti. Učitel by měl mít na paměti, že jak o dítěti smýšlí a mluví jeho učitel, tak hodnotí ono samo sebe (Košťálová, 2008, s. 15-31).

Střední školní věk je obdobím, kdy se vztah k učiteli mění. Dítě už od učitele nevyžaduje takovou podporu, význam nabývají vrstevníci. Pro většinu dětí je nyní důležité najít si místo v kolektivu, úspěch ve výuce, ale především úspěch mezi vrstevníky. Může se stát, že se žák bude cítit vyčleňován z kolektivu, a to může být důvodem snahy o upoutání pozornosti nepřiměřeným způsobem (Košťálová, 2008, s. 15-31).

3.7.4 Metody hodnocení žáků s SPU

Hodnocení žáků s SPU má svá specifika a důležité je vysvětlit všem zúčastněným, že bude tento žák hodnocen i vzděláván odlišně. Učitel by při tom měl zvolit taktní přístup, aby se toto dítě nestalo terčem posměchu nebo aby jím ostatní spolužáci neopovrhovali. Vhodné je vyzdvihnout oblasti, ve kterých je dítě úspěšné a ocenit je před spolužáky. Důležitým bodem v hodnocení žáků s SPU je žáka nevystavovat činnostem, ve kterých nemůže díky své poruše podávat optimální výkon. U většiny poruch je vhodné upřednostnit ústní formu ověřování znalostí před písemnou, také je možné použít různé druhy pracovních listů zaměřených na doplňování, dále testy s krátkým doplněním odpovědi nebo s volbou správné varianty. Způsob ověřování znalostí by se měl odvíjet od typu poruchy daného žáka. K tomu je nutná znalost projevů jednotlivých poruch a jejich dopad na výkon dítěte. Teprve poté je možné individualizovat výběr prostředků a metod, které mají podpořit úspěšnost dětí. Žáci s SPU potřebují zažít pocit úspěchu stejně jako jeho vrstevníci, a proto je u nich nutné ocenit i malé, dílčí úspěchy a projevenou snahu. Jelikož těmto dětem nevyhovují limitované úkoly, je vhodné hodnotit pouze to, co dítě stihlo vypracovat. Následně při klasifikaci vycházíme z počtu jevů, které dítě zvládlo, čímž se vyhneme porovnávání s ostatními žáky, které u žáků s SPU není vhodné. Zkoušení, kontrolní práce či diktát je pro žáka s SPU zátěžovou situací, díky tomu se může objevit zvýšený počet specifických i nespecifických chyb. S překonáním těchto problémů by mohlo pomoci použití kompenzačních pomůcek (např. bzučák, čtecí okénko, dyslektickou tabulku, kalkulačku apod.) (Žáčková, 2006).

3.7.5 Diktáty

Psaní diktátů působí problém většině žáků s nejběžnější formou SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Psaní diktátu dělá dysortografikům největší potíže, neboť mívají poruchy sluchového vnímání nebo rozlišování, a proto „neslyší“ správně, co je jim diktováno. Dyslektici mívají spíše problém při kontrole diktátu, protože mají potíže

s přečtením toho, co napsali. Děti s dysgrafií se musí tak soustředit na samotný akt psaní, že nestačí zdůvodňovat pravopis. Žáky s poruchou chování při psaní diktátu ovlivňuje porucha pozornosti, paměti a myšlení, impulzivita a hyperaktivita. Z výše uvedeného plyne, že klasická forma diktátu není pro tyto žáky vhodná. Vhodné je tuto aktivitu výrazně omezit a upřednostnit jinou formu ověřování znalostí. Pokud se přesto rozhodneme s žáky s SPU psát diktáty, je za potřebí upravit způsob hodnocení podle možných pravidel:

- hodnotit o jeden (či více) stupňů mírněji
- diktát hodnotit pouze zaznamenáváním počtu chyb
- používat průběžného slovního hodnocení
- u těchto žáků nehodnotit chyby červeně
- slova, která jsou s chybou vypsána pod diktát ve správném tvaru (Žáčková, 2006)

3.7.6 *Opis a přepis*

Opis a přepis je pro žáky s SPU obtížný, neboť má problémy již s přečtením, což se při opisu a přepisu negativně projeví. Žáci s SPU by neměli opisovat a přepisovat příliš dlouhé texty, vhodné je kombinovat jej s doplňováním do předepsaného textu. Žák by měl být předem upozorněn na to, že kvalita je víc než kvantita a z tohoto důvodu by neměl být žák nucen napsat vše. Při hodnocení se zaměřit na nespecifické chyby a specifické chyby plynoucí z poruchy nehodnotit vůbec (Žáčková, 2006).

3.7.7 *Slohová cvičení*

Sloh, slohová cvičení jsou obecně nevhodná pro všechny typy poruch. Práce vytvořené dětmi s SPU bývají plné chyb, obsahově chudé, nečitelné a nedávající smysl. Psaní slohových cvičení by se mělo používat jen u žáků se slabší formou poruchy a hodnotit by se mělo s velkou tolerancí. Hodnotit by se měl obsah, nikoliv chyby v písemném projevu (Žáčková, 2006).

3.7.8 *Psaní*

Psaní je činnost, která má svá úskalí u všech typů poruch učení. Pro žáky s SPU, a především pro žáky s dysgrafií se stává tato činnost stresující a kvalita písma se odvíjí od aktuálního psychického stavu. Žák s SPU má problémy s tempem psaním, z tohoto důvodu je aplikace pravopisných pravidel velmi náročná. Problémy mohou mít souvislost s laterálitou nebo již s zafixovaným nesprávným držením psací potřeby. Pokud je problém

s držením tužky nebo pera v ruce, musí dítě vynaložit zvýšené úsilí na udržení, ruka je potom ztuhlá, neuvolněná, držení je křečovité a zápěstí neuvolněné. Díky těmto projevům dochází velice brzy k únavě, psaní je potom pomalé a kvalita písma výrazně snižená. Hodnocení psaní má stejně jako předchozí činnosti svá pravidla jako například: hodnotit mírněji, nehodnotit specifické chyby plynoucí z poruchy, brát v potaz sekundárně vzniklé chyby (Žáčková, 2006).

3.7.9 Čtení

Čtení se neomezuje pouze na předmět čtení, ale je součástí všech vyučovacích předmětů, kde je žák závislý na čtení. Nejčastěji má problémy se čtením žák s dyslexií, čímž vzniká problém ve všech naukových předmětech. Žáka s SPU hodnotíme mírněji, na chyby neupozorňujeme s negativním emocionálním nábojem, ale příznivě a povzbudivě. Do hodnocení čtení nezahrnujeme specifické chyby plynoucí z poruchy, stejně jako u předchozích školních činností. Učitel by měl žáka vést k tomu, aby si chyby ve čtení objevil sám a sám je opravil (Žáčková, 2006, s. 4-18).

3.7.10 Cizí jazyk

Cizí jazyk je jedním z předmětů, který žákům s SPU dělá často potíže. Díky poruchám učení mají žáci problémy s osvojením si cizího jazyka i s jeho užíváním. Tyto problémy jsou různorodé, záleží na druhu specifické poruchy, jejích příčinách i na jednotlivých projevech. U žáků s SPU upřednostňujeme ústní projev, žáky nenutíme k doslovnému překladu a přesnému naučení a používání gramatických pravidel cizího jazyka. K osvojení jazyka mohou výrazně pomoci různá dětská říkadla, básničky, písničky, hádanky nebo krátké příběhy. Při hodnocení se zaměřujeme na správnou, avšak ne perfektní výslovnost a na porozumění jazyka v běžných situacích (Žáčková, 2006).

3.7.11 Matematika

Matematika bývá největším problémem pro žáky s dyskalkulií, která v tématu hodnocení žáků nebyla do této doby zmíněna. Žáci s dyskalkulií však nejsou jediní, kteří mají problémy s matematikou, do této skupiny můžeme zařadit i zbylé poruchy učení. Například žáci s dyslexií mají potíže při řešení slovních úloh, v prostorové a pravolevé orientaci, ale také při běžných výpočtech nebo také v geometrii. Žákům s dysortografií činí problémy například diktáty čísel a žákům s dysgrafií geometrie. Při hodnocení proto postupujeme individuálně, podle druhu a rozsahu poruchy. Obecně platí, že respektujeme pomalé pracovní tempo a nehodnotíme specifické chyby plynoucí z poruchy (Žáčková, 2006, s. 4-18).

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části diplomové práce popisují vývoj u vybraných respondentů, kteří nastoupili na I. stupeň ZŠ, kde jsem s nimi mohla spolupracovat od 1. ročníku, a to v hodinách českého jazyka, matematiky, tělesné výchovy, anglického jazyka, prvouky, výtvarné výchovy a pracovních činností. Ve vyšších ročnících jsme spolupracovali pouze v hodinách českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy. Zbylé předměty vyučovali jiní pedagogové, neboť jsem měla na starosti většinu hodin anglického jazyka na celém I. stupni ZŠ. Žáci byli vybráni na základě pozorování z pozice třídního učitele, analýzy žákovské dokumentace a v rámci zachování anonymity uvádíme zaměněná jména všech respondentů. Rodina všech respondentů byla velice vstřícná a zákonní zástupci souhlasili s uveřejněním všech získaných informací.

Praktická část obsahuje tři kazuistiky, které jsem pro lepší přehlednost koncipovala podobným způsobem, avšak obsahově jsem je musela pojmout odlišným způsobem. První dvě kazuistiky jsou si obsahově podobné, neboť bylo možné využívat stejných výukových metod a podpůrných opatření. Třetí kazuistika je výrazně odlišná od předchozích z důvodu využití odlišného přístupu k výuce daného žáka.

4 METODIKA PRÁCE

4.1 Cíle a metodologie práce

Cílem diplomové práce je prostřednictvím kazuistické studie popsat realizaci a efekt podpůrných opatření u žáků v konkrétní třídě na 1. stupni základní školy. Podstatou práce byla spolupráce s vybranými osobami, které byli s jedincem od útlého věku až do nynější doby. Výzkum byl realizován setkáním s těmito osobami, které ochotně poskytly veškeré důležité informace formou rozhovoru či dokumentace a za pomoci výchovné poradkyně základní školy. Další probíhající součástí byla pravidelná školní docházka jedince, kde byla autorka třídní učitelkou a vedla většinu vyučovacích předmětů. Díky tomu sbírala data formou pozorování, testování a společného rozhovoru.

4.2 Výběr osob

Výběr respondentů byl jasný a jednoduchý: všichni navštěvovali základní školu (stejnou kmenovou třídu), ve které autorka vyučuje a postupem času u nich byly zjištěny různé specifické poruchy učení či chování vyžadující zavedení podpůrných opatření.

Respondentů by bylo více, avšak v práci autorka uvádí jen ty, u kterých souhlasili zákonní zástupci s účastí na výzkumném šetření. Díky souhlasu zákonných zástupců mohla

autorka využít pravidelného čtyřletého kontaktu s jedinci, jenž vnášel hluboký pohled do problematiky a také odborný pohled ze strany speciálně pedagogického centra formou dokumentace. Mezi další osoby vybrané pro výzkum byla asistentka pedagoga působící v kmenové třídě od 1. do 4. ročníku, která dokumentovala průběh její spolupráce s respondenty. Dále poskytovaly informace pedagožky I. stupně ZŠ o vzdělávání respondenta ve vybraných vyučovacích předmětech.

4.3 Popis prostředí

Případová studie probíhala v základní škole, kde respondenti studují, vzhledem k anonymitě se jedná o základní školu v okrese Česká Lípa. Jedná se o úplnou základní školu s 1. – 9. ročníkem a mateřskou školou. Základní škola si drží nízké počty žáků ve třídách a její motto zní: „Škola pro všechny.“. Což bylo velice přínosné při práci s vyšším počtem žáků s SPU. Škola se nachází v sídlištní lokalitě, je tvořena družinou, školním klubem, školní jídelnou, hřištěm, tělocvičnou a součástí budovy je i mateřská škola.

4.4 Využité metody

V hodinách vyučovaných autorkou byli respondenti **pozorováni** v různých oblastech (sociální, kognitivní, edukační, seberealizace). Pozorování bylo dlouhodobé a strukturované, neboť muselo být předem připravené, autorka musela reagovat na možné změny v prostředí a vhodně upravovat výuku.

Při **získávání dat z odborné dokumentace** byl kladen důraz na anonymitu všech zúčastněných. Veškeré informace jsou uváděny tak, aby nemohla být žádným způsobem odhalena totožnost.

Rozhovor vedl především k získání dat od zákonných zástupce, pedagogů, kteří vedli vybrané jedince v průběhu vzdělávání, výchovné poradkyně a v první řadě se samotnými respondenty.

K prezentaci získaných materiálů jsme si vybrali výzkumnou kvalitativní metodu – **kazuistiku**. Kazuistika patří mezi výzkumné metody, které se zabývají popisem jednotlivých případů. Může sloužit jako srovnání pro podobné případy (Hart, Hartlová, 2004, s. 253).

Naším cílem bylo, aby byla práce obsahově bohatá, z tohoto důvodu, jsme **využívali žákovskou dokumentaci**. Sloužila k větší přesnosti, jednoznačnosti a obohatila práci objektivně, neboť do této dokumentace přispíval široký okruh lidí, kteří s vybranými jedinci spolupracovali (autorka, pedagogové, žák, speciální centra, výchovná poradkyně).

5 KAZUISTIKA Č. 1

V diplomové práci popisují vývoj u vybraných respondentů, kteří nastoupili na I. stupeň ZŠ, kde jsem s nimi mohla spolupracovat od 1. ročníku, a to v hodinách českého jazyka, matematiky, tělesné výchovy, anglického jazyka, prvouky, výtvarné výchovy a pracovních činností. Ve vyšších ročnících jsme spolupracovali pouze v hodinách českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy. Zbylé předměty vyučovali jiní pedagogové, neboť jsem měla na starosti většinu hodin anglického jazyka na celém I. stupni ZŠ. Žáci byli vybráni na základě pozorování z pozice třídního učitele, analýzy žákovské dokumentace a v rámci zachování anonymity uvádíme zaměněná jména všech respondentů. Rodina všech respondentů byla velice vstřícná a zákonní zástupci souhlasili s uveřejněním všech získaných informací.

Jana je dvanáctiletá dívka, žijící trvale bytem v libereckém kraji. Ve školním roce 2021/2022 navštěvuje 6. ročník základní školy. Janě byl přiznán 2. stupeň podpůrných opatření, od 2. ročníku s individuálním vzdělávacím plánem na doporučení školského poradenského zařízení a na základě její diagnózy. Závěry vyšetření v ŠPZ hodnotily Janin aktuální intelektový výkon jako podprůměrný a nerovnoměrně rozložený ve prospěch neverbální části. Zjištěny byly obtíže ve čtení, které postihují správnost a rychlost čtení (dyslektické obtíže), obtíže v procesu aplikace gramatického učiva do písemného projevu (dysortografické obtíže), obtíže grafické stránky písemného projevu (dysgrafické obtíže) a oslabení percepčně-motorické funkce. IVP bylo vypracováno pro výuku českého jazyka, matematiky, prvouky a anglického jazyka. Janě byla přidělena jedna hodina týdně pedagogické intervence, kterou první rok vedla výchovná poradkyně, následující roky já. Po celou dobu byla Jana vzdělávána v kmenové třídě, do 4. ročníku za přítomnosti asistentky pedagoga.

5.1 Školní anamnéza

Dívka nastoupila s narušenou komunikační schopností, měla omezenou slovní zásobu a špatnou výslovnost. Neznala význam základních slov, v mluveném projevu špatně skloňovala. Věty byly zmatené a mnohokrát nesmyslně utvořené, bylo obtížné pochopit, co chce sdělit. Obtíže ve škole mohly být do značné míry způsobeny slabším rozumovým nadáním. V hodinách se chovala impulzivně, spontánně vykřikovala, byla hlučná a velice výrazná. Objevovalo se rychlé střídání nálad a výbuchy vzteku. Zpočátku skákala do řeči, nedokázala sedět v klidu, vrtěla se, hrála si se svými věcmi na lavici, uklízela si stůl a velice ráda kontrolovala ostatní spolužáky, opravovala je a snažila nachytat při pochybení. Chovala

se nepřátelsky a odmítala od spolužáků veškerou pomoc. Vždy si zakládala na pořádku ve svých věcech, školní pomůcky uklízela ihned, i když na to nebyla zrovna vhodná chvíle a ztrácela tím čas. Pořádek v osobních věcech byl pro ni velmi důležitý. Školní pomůcky půjčovala velmi nerada. Nesnažila se „zapadnout“ do kolektivu, kamarády od sebe spíše odháněla.

5.1.1 Poskytnutí plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP)

Plán pedagogické podpory byl poskytnut v 1. ročníku z důvodu řečové vady, nepozornosti a hyperaktivity. Již při nástupu do školy byla zřejmá výrazná vada řeči, což ovlivňovalo výuku. Byla nastavena podpůrná opatření ve výuce. Součástí podpůrných opatření byla přítomnost asistenta pedagoga v českém jazyce a matematice, později také v prvouce a anglickém jazyce. Dále byla nutná úprava nároků na zapojení se do školní práce, podpora schopnosti žákyně v ústním projevu a mírnější hodnocení. V rámci domácí přípravy byla zdůrazněna nutnost komunikace rodiny se školou ve formě pravidelných konzultací a matce byla nabídnuta možnost náslechlů ve vyučování. Matka se vyučování své dcery nikdy nezúčastnila a bohužel nevyužila možnosti náslechlů. Práce podle PLPP byla pravidelně vyhodnocována, u čehož jsem byla já, výchovná poradkyně i matka. Na vyhodnocení se podíleli všichni vyučující, kteří Janu v daném období vyučovali. Z vyhodnocení vyplynulo, že je nutné Janě poskytovat podpůrná opatření dlouhodobě, neboť zmiňované problémy přetrvávaly. PLPP je prvním stupněm podpůrných opatření, což bylo nutné v 2. ročníku zvýšit na 2. stupeň PO s IVP.

5.1.2 Podpora komunikace a slovní zásoby

Jana měla výrazné problémy s komunikací, z tohoto důvodu bylo nutné rozvoj komunikace více podpořit. Reeducace řeči, respektive komunikačních schopností, zahrnovala různé typy cvičení, příklady těch nejpoužívanějších uvádíme níže. K úspěšné spolupráci a efektivnímu rozvoji komunikace bylo zapotřebí dostatek empatie. Vcítění se do duševního stavu žáka je mimořádně důležité, taktéž naslouchání a porozumění a u Jany to bylo často velice náročné, neboť její duševní stav velmi kolísal. Pokud jsme se s Janou dokázaly naladit „na stejnou vlnu“, práce byla výrazně snazší a efektivnější.

Janu jsem podněcovala k tvoření jednoduchých vět, u kterých si měla dávat pozor na smysluplnost a použití správné osoby. Často se stávalo, že osobu buď nepoužila vůbec nebo špatně, z tohoto důvodu nebylo jasné, o kom mluví a co chce vlastně říci. Při rozhovoru jsem se Jany průběžně ptala jednoduchými otázkami na informace k tématu, tím jsme postupně rozšiřovaly větnou skladbu, aniž by o tom Jana věděla. Janu jsem nechávala rozprávět se

o čem chtěla, nejčastěji mluvila o své rodině, o tom, co si koupila, nebo se ráda bavila o mém životě. V případě, že mluvila před třídou, netlačila jsem ni, podle potřeby jsem ji dopomáhala s vyjádřením myšlenky. Ostatní žáci se ji neposmívali, čímž Jana odbourávala strach z mluvení.

Konkrétní cvičení podporující vývoj řeči, které jsem u Jany vyzkoušela:

- artikulační cvičení – střídání úsměvu a zamračení, napodobování kapra, špulení rtů;
- práce s obrázky – třídění věcí podle nadřazených pojmů, sestavení a popis dějové posloupnosti na obrázcích, přiřazování vlastností k určitým pojmům s obrázky nebo bez, nesmyslné obrázky (popis toho, co je na obrázku špatně), obrázkové čtení (Nejznámější pohádky k povídání od Šárky Jechové);
- práce se zážitky a příběhy – vyprávění z života dítěte, popis osob a věcí, popis postupu činnosti (například hru, kterou zná), domýšlení konce pohádky, obrázkové karty s pohádkou;
- nácvik písniček, říkadel, básniček;
- hraní her – deskových, skládání obrázkových puzzle s příběhem (například od značky Janod), pokládání hádanek, pexeso, skládačky, říkej a předváděj;
- cvičení s logopedickým zrcátkem.

5.1.3 Český jazyk – 1. a 2. ročník

Jana měla při nástupu do 1. ročníku značné problémy ve verbální komunikaci. Slovní zásoba byla na výrazně nižší úrovni oproti spolužákům, sdělování myšlenky druhým bylo namáhavé, stejně jako výbavnost základních slov. Vše zmiňované bylo jistým předpokladem k tomu, že Jana bude mít v budoucnu v českém jazyce potíže. Jana se však zprvu nijak zvlášť nevymykala a tempu třídy stačila.

Vyvozování písmen probíhalo aktivní a zábavnou formou, za pomoci říkanek, písniček a obrázků. Aktivitu jsem volila různorodé, například jsme spojovali písmena s jednoduchými obrázky, skládali rozstříhaná písmena, modelovali písmena z plastelíny, vyhledávali a barevně vyznačovali písmeno v krátkém textu, kreslili mokrou houbou na tabuli, psali vzájemně na záda nebo prstem do mouky (viz příloha 1). Jana měla potíže

s pozorností a tyto hravé aktivity uvítala s radostí, jen jsem ji někdy musela usměrňovat v chování.

Učivo jsem pokládala za osvojené, pouze do doby, než Jana začala již známá písmena zapomínat. Problémy s výbavností písmen jsem řešila nalepením pomocných kartiček na Janinu lavici, na kterých byla jednak celá abeceda, všechny 4 druhy písmene, ale také obrázky, které připomínaly rozdíl mezi tvarově podobnými písmeny (u písmene byl obrázek, který začínal na dané písmeno). Bylo nutné zaměřit se na procvičování percepčních schopností, využívala jsem k tomu různá cvičení, například:

- hledání shod a rozdílů mezi obrázky;
- třídění předmětů podle barev, tvarů a jiných vlastností;
- Kimovu hru, která spočívá v tom, že se na určitý počet drobných předmětů žáci dívají určitou dobu a následně se předměty zakryjí, žáci se snaží zapsat, co si zapamatovali.

Díky pomalejšímu tempu celé třídy, dostatku času při upevnění učiva se Jana nakonec dokázala všechna písmena abecedy naučit.

Spojování písmen do slabik probíhalo analyticko-syntetickou metodou. Bylo to pro Janu obtížné, neboť se ihned začaly objevovat specifické chyby jako např. zaměňování tvarově podobných písmen (b-d-p), zvukově podobných písmen (t-d), potíže při spojování hlásek do slabik. Zkoušela jsem přistoupit k problému různými způsoby, využívala jsem kostky s písmeny, zalaminovaná samostatná písmena, desky s písmeny, které měl každý žák, psali jsme obloučky pod slovo, ke čtení používali čtecí záložky či okénka (Příloha 01). Jana uvítala každou kompenzační pomůcku a ráda s ní pracovala, postupem času jsme přišli na ty nevhodnější právě pro ni. V tomto období se začala výrazně vzdalovat výkonům svých spolužáků a přes veškerou snahu se její výkony nezlepšovaly a „propast“ mezi jejími výkony a výkony spolužáků se výrazně prohlubovala, což se začalo projevovat negativně i v chování. Bylo zapotřebí větší pozornosti, časté dopomoci a zaměření se více na rozvoj sluchového i zrakového vnímání.

Sluchové vnímání je důležité rozvíjet u každého žáka, oslabení sluchové percepce ovlivňuje celý proces učení. S Janou i ostatními spolužáky jsme rozvíjeli sluchovou percepci například poznáváním písmene na začátku a na konci slov. Cvičení pokračovalo vymyšlením různých slovo na stejné začínající písmeno. Jana často nerozpoznala začínající ani koncové

písmeno, slovo na zadané písmeno následně nedokázala vymyslet. Jana říkala slova, která ani nezačínala zvukově podobnými písmeny. Bylo nutné zaměřit se tedy více na rozvoj oslabených funkcí v oblasti fonematického sluchu, hláskové analýzy a syntézy, sluchové paměti a vnímání a reprodukci rytmu. Zařadila jsem cvičení, která se zaměřovala na nácvik naslouchání, cvičení sluchové paměti a cvičení sluchové diferenciacce.

Konkrétně to byla cvičení jako:

- rozklad slova na slabiky vytleskáváním slabik a určování počtu tlesknutí,
- určování délky samohlásky krokováním (dlouhý nebo krátký krok),
- zaznamenávání dešťových kapek na papír (dlouhá nebo krátká čára),
- reprodukce slyšeného rytmu, chůze či běh v daném rytmu.

Nebo hry:

- sluchové hádanky, kdy žák rozlišuje stejně či podobně znějící slova (např. koza – Róza, mrak – frač);
- hra na ozvěnu, kdy žák opakuje slovo, které slyší, čímž zjistíme, jak dobře dítě slyší;
- hra na tajemný zvuk, která probíhala v různých obměnách, princip byl vždy stejný, rozpoznat zvuk se zakrytými očima (bouchnutí dveří, tekoucí voda, otevření okna, stříhání papíru, psaní na tabuli křídou, otevírání sešitu atd.);
- hra Slovní fotbal, při které bylo nutné identifikovat poslední hlásku ve slově a na ni vymyslet slovo.

Pro rozvoj sluchové analýzy se dá využít nespočet pomůcek, nám byly přínosné obrázkové kartičky s kolíčky, kde v legendě pod obrázkem žák vybere pomocí kolíčku písmeno, na které slovo začíná. Janě vyhovovala cvičení, která byla spojená s obrázkem a manuální činností, což tyto kartičky splňovaly. Dále Jana dostala k ruce kompenzační pomůcku zvanou bzučák, která ji měla pomáhat při určování délky samohlásek, či slabik. Elektronický bzučák je opticko-akustická pomůcka umožňující formou hry nacvičit správný rytmus v mluveném i písemném projevu. S touto pomůckou pracovala dobře a ráda.

Navzdory velké snaze se čtení nezlepšovalo a na konci 1. ročníku Jana nedokázala spojovat slabiky do slov. Čtení bylo s velkým výskytem chyb a díky tomu se začala dostávat

do stresu a v tomto období se výrazně zhoršilo i Janino chování. Bylo zřejmé, že bude zapotřebí poskytnutí větší péče a plánu pedagogické podpory, což jsme rovněž v 1. ročníku zrealizovali.

Čtení je dovednost, která se musí rozvíjet pravidelně i v domácím prostředí. Jana doma spolupracovat nechtěla, matce se vysmívala a číst odmítala. Často jsem Janě vysvětlovala důležitost domácí přípravy a matce pomáhala s návodem k výuce čtení. Názorně jsem matce předvedla možné metody výuky čtení s Janou. Matku jsem seznámila s použitím čtecího okénka, ukázala výukové materiály volně dostupných cvičení na internetových stránkách, zopakovala důležitost častého, ale krátkého čtení, poskytla typy vhodných knížek k rozvoji čtení.

Jana měla ve třídě k dispozici knihovničku, ze které si mohla půjčovat knihy domů. Tuto možnost měli i ostatní spolužáci do doby, než mi knihy přestali vracet včas nebo vraceli poničené. Na Janu se v tomto dalo spolehnout, knihy vracela nepoškozené a včas. Jana upřednostňovala obrázkové čtení (příloha) nebo knihy s malým množstvím textu a velkými obrázky, které jsem využívala při povídání o přečteném. Volbu knihy jsem nechávala na Janě, její volbu jsem vždy jen zkontrolovala nebo pomohla při výběru.

Jana četla ve 2. ročníku na úrovni žáka 1. ročníku, četla velmi pomalu, opakovala chyby ve čtení, specifické i nespecifické. Slova si domýšlela, pletla si písmenka nebo je nepoznávala, přesmykovala nebo vynechávala slabiky, vynechávala diakritická znaménka. Soustředila se výhradně na tempo, chtěla se dostat na úroveň svých vrstevníků, což ji naopak zpomalovalo. Při čtení nedocházelo k porozumění textu, nepamatovala si, co četla a pokud ano, nedokázala tento text reprodukovat. To samé se dělo i při poslechu čtení, Jana při mých otázkách k přečtenému, nevěděla, o čem příběh byl, nedokázala se soustředit a poslouchat. Zavedla jsem proto k takovému čtení doprovodný pracovní list, který měl za úkol udržení její pozornosti. V pracovním listu byly otázky, které jsme si přečetli před samotným čtením, aby věděla, na co se má zaměřit, případně aby ji tyto otázky vtáhly do děje a vzbudily v Janě zájem. Po přečtení textu jsme si otázky společně zodpověděli i s ostatními spolužáky a její pozornost se tím zlepšila. Pokud zbýval čas, mohla vyplnit volné místo kresbou vztahující se k textu, kreslení Janu velmi bavilo a vždy se na něj těšila.

S dětmi jsem dále zavedla čtenářský deník, v němž měli zaznamenat přečtenou knihu podle svého výběru. V 1. ročníku byla jedna kniha na čtvrt roku, v dalších ročnících se časový interval zkracoval. Tento dobrovolný úkol jsem hodnotila vždy známkou 1. Ti, kteří přečetli za dané období knih více, dostali známku 1 za každou z nich. V začátcích čtení jsem

do přečtených knih počítala i knihy, kterou dětem četli rodiče a oni poslouchali. Zápis potom vypadal tak, že děti nadiktovaly rodičům, co si z knihy zapamatovaly a rodiče to zapsali do deníku (domluvili jsme se na opravdu krátkém zápisu, například tři věty, jen aby bylo poznat, že děti knihu znají a co je na ní zaujalo). Tento zápis děti doprovodily svým vlastním obrázkem týkající se přečtené knihy. Byla to společná práce dítěte s rodičem a byla dobrovolná. Většina třídy se toho pravidelně účastnila. Jana nebyla výjimkou a deník nosila pravidelně, měla ho vedený velice hezky a vždy si dala záležet na obrázku, který k tomu nakreslila.

Psaní v písance bylo úhledné, písmena psala tak veliká, že se jí někdy nevešla do řádku. Musela jsem Janě připomínat důležitost pomocných linek, které v písankách byly, v ostatních sešitech či pracovních listech jsem pomocné linky dotvářela. Zajímavé bylo, že lateralita byla do 2. ročníku nevyhraněná, upřednostňovala vždy levou ruku, ale často se stávalo, že začala psát pravou rukou, aniž by si to sama uvědomovala. Písanky měla hezké a tempu třídy stačila, v této oblasti měla potíže pouze při přepisu, neboť si nepamatovala všechna písmena. To jsem vyřešila poskytnutím přehledové tabulky s tvary všech písmen, kterou měla stále na své lavici. Psaní z paměti byl velký problém a brzy jsem pochopila, že pro Janu není zatím vhodné. Nahrazovala jsem tuto aktivitu přepisem a opisem, doplňovacím cvičením nebo pracovním listem, neboť v této oblasti se Janě dařilo lépe. Jana vždy chtěla dělat, co nejvíce činností jako její spolužáci, z tohoto důvodu jsem tyto činnosti musela upravovat podle jejích schopností. Konkrétně diktáty, které se v těchto ročnících skládaly zprvu z psaní slabik, později slov a následně z krátkých vět, jsem pro Janu také upravovala. V případě slabik, slov i vět platilo, že Jana vždy jedno psala, druhé vynechala, což ji poskytovalo více času na napsání i na kontrolu. Diktát končil pro Janu dříve, aby měla větší čas na kontrolu, ale zároveň mohla odevzdávat sešit ve stejnou dobu jako její spolužáci, neboť i takováto skutečnost pro ni byla podstatná.

Ve třídě byla vždy přítomna jedna paní asistentka a ta musela být primárně u druhého žáka této kazuistiky, neboť jeho porucha vyžadovala větší dopomoc. U diktátu jsem tyto dva žáky posazovala do jedné lavice, aby mohla paní asistentka dohlížet na oba dva.

Diktáty jsem žákům s poruchou učení nikdy neopravovala červenou barvou, ale vždy jsem zvolila světlejší, méně výraznou. Hodnotila jsem mírněji nebo jsem zaznamenávala pouze počet chyb, nejčastěji jsem hodnotila razítkem s obrázkem nebo samolepkou. Pod diktát jsem potom vypsala slova s chybou, která měla Jana za úkol ve stejném řádku opsat, avšak pouze jednou, abych ji nepřetěžovala, ale zároveň aby se na chybu nezapomnělo. Při

psaní diktátu měla k dispozici korekční pomůcky, jako například tabulku s písmeny tiskacími i psacími, obrázkovou tabulku, která rozlišovala tvarově podobná písmena a postupem času i se základními gramatickými pravidly.

5.1.4 Matematika – 1. a 2. ročník

Výuka matematiky probíhala do 2. ročníku bez výrazných obtíží, nebylo tedy zapotřebí tak veliké pozornosti, jako v českém jazyce. Jana byla na úrovni svých spolužáků, občas se objevovaly problémy s chápáním slovních úloh a otáčením číslic. Slovní úlohy jsme si četli společně nahlas a vyznačovali jsme si barevně důležité údaje, se kterými budeme dále pracovat. Janu jsem navedla na správné řešení a pomohla ji při formulaci odpovědi. V případě slovních úloh byla nutná častější kontrola a dopomoc, jinak probíhala výuka matematiky obdobně jako u ostatních spolužáků. Potíže se začaly objevovat ve vyšších ročnících.

5.1.5 Anglický jazyk – 1. a 2. ročník

Výuku anglického jazyka jsem od 1. ročníku vedla já. Hodiny jsem připravovala zábavné, s dopomocí písniček, hraní scének, obrázků, říkanek a jiných předmětů, které pomáhaly se zapamatováním si slovíček (hračky, oblečení apod.). Janu anglický jazyk bavil, ale díky řečové vadě měla potíže s výslovností, zápisem i následným zapamatováním si slovíček. Bylo zapotřebí věnovat individuální péči a častěji kontrolovat porozumění zadání. U Jany jsem upřednostňovala praktické používání jazyka a zaměřila jsem na ústní ovládnutí slovní zásoby před písemnou. Přes všechna tato opatření si Jana nebyla schopná zapamatovat ani základní slovíčka dané lekce. Doma si je neopakovala a omlouvala to tím, že matka anglicky neumí. Což byla jen výmluva, neboť jsem všechny rodiče na tuto skutečnost připravila a naučila jsem je, jak se s dítětem učit i v případě, že neovládá anglický jazyk. Seznámila jsem rodiče s možností využití internetového překladače, který pomáhá nejen s překladem, ale také s výslovností, ukázala jsem jim, kde je možné zábavnou formou slovíčka na internetu opakovat a poskytla svoji pomoc, pokud by měli i přesto problémy. Pro větší přehlednost naučených slovíček jsem zavedla sešit, do kterého si je děti zapisovaly i s výslovností a překladem. Z druhé strany jsme tento sešit používali na zápis základních gramatických pravidel.

5.1.6 Chování – 1. a 2. ročník

Chování Jany bylo již v 1. ročníku výrazné a nevyzpytatelné. Docházelo k rychlému střídání nálad a k výbuchům vzteku, což se projevovalo na zlém chování ke spolužákům. Jana byla hyperaktivní a impulzivní, v hodinách spontánně vykřikovala, byla hlučná a vždy

výrazná v kolektivu. Často skákala do řeči učitelům, při hodinách se vrtěla a nedokázala sedět dlouho v klidu. Neustále zaměštnávala své ruce, uklízela si stůl, hrála si s psacími potřebami nebo čímkoliv co bylo po ruce. Bedlivě pozorovala své spolužáky, aby je mohla při pochybení ihned opravit. Jelikož se chovala ke svým spolužákům velmi nepřátelsky a chovala se tak, že ji nezáleží na tom, aby zapadlo do kolektivu, nebyla zpočátku žáky přijímána dobře. Více ji záleželo na vztahu se mnou, jako s třídní učitelkou než na vztahu se spolužáky. Vždy se dožadovala mé pozornosti a pokud se Janě ve výuce nedařilo, začala dělat naschvály, kterými chtěla potrápit především mě. Nalezení dobrého vztahu s Janou bylo často vyčerpávající a psychicky náročné. Postupem času jsem poznala, že Jana není zvyklá na vlídný a laskavý přístup, a proto se sama chová odmítavě a agresivně vůči svému okolí. Po celou dobu jsem se Janě snažila ukazovat, že normální je se k lidem chovat hezky a s respektem, protože potom se i oni budou takto chovat k ní. Z Jany bylo cítit, že potřebuje, aby ji někdo měl rád, ale jelikož nevěděla, jak si o to říct, poukazovala na to svým nevhodným chováním. V době, kdy zjistila, že mi může důvěřovat, že jsem spravedlivá a chovám se k ní hezky, se náš vztah výrazně zlepšil. Nicméně i nadále byl pro mě velice vyčerpávající, neboť jsem musela vynaložit spoustu úsilí na to, abych ji neustále vedla správným směrem. Jana potřebovala především jednoduchost, jasnost a přehlednost. Potom se cítila komfortně a výborně spolupracovala.

5.1.7 Vztah ke škole, k pedagogům a spolužákům – 1. a 2. ročník

Vztah ke škole, k ostatním vyučujícím a ke spolužákům byl zpočátku negativní. Neviděla jsem radost z pobytu ve škole ani z bavení se se spolužáky. Ostatní vyučující přijímala špatně, fixovala se především na moji osobu. Myslím si, že to bylo tím, že se bála, jak ostatní vyučující přistoupí k jejímu problému s učením. Do 2. ročníku jsem Janu měla na hlavní vyučovací předměty a na výchovy měla učitele jiné, neboť jsem musela vyučovat anglický jazyk i v jiných třídách 1. stupně. Vyučující, které měla v tuto dobu přistoupili k jejím potížím výborně a Jana k nim brzy získala důvěru a kladný vztah. Ke spolužákům si hledala cestu dlouho a stmelení této třídy trvalo poměrně dlouho. Na konci 1. ročníku jsem zaznamenala pokroky, Jana se spolužáky bavila, půjčovala jim své věci a již se nechovala tak agresivně a v 2. ročníku si našla skupinku lidí, se které vyhledávala častěji než ostatní.

5.2 Vzdělávání a spolupráce ve 3. a 4. ročníku

I v těchto ročnících byla Jana vzdělávána podle IVP. Intelektový výkon byl v ŠPZ zhodnocen stále jako podprůměrný a nerovnoměrně rozložený ve prospěch neverbální části. Neverbální část dosahovala hodnot slabého průměru a ve verbální části byly velmi slabé početní dovednosti a krátkodobá sluchová paměť.

5.2.1 *Motivační hra*

S třídou jsme měli v každém školním roce motivační hru na jiné téma, hra spočívala v celoročním sbírání nálepek či razítek. Pravidla byla všem jasná a všichni měli stejnou možnost dosáhnout cíle. Jana se díky svým problémům ve výuce a v chování do těchto her do 2. ročníku příliš nezapojovala a její postoj byl negativní. Ve 3. ročníku dala této hře šanci, když zjistila, že i ona má šanci uspět. Ve sbírání se jí nakonec dařilo natolik, že při vyhodnocení v 1. pololetí skončila mezi dívkami na 3. místě. Tyto úspěchy byly pro Janu velice důležité a motivovaly ji k dalšímu snažení. Postupem času se zlepšovalo chování i spolupráce s matkou při domácí přípravě.

5.2.2 *Český jazyk - 3. a 4. ročník*

Český jazyk byl pro Janu velice náročným předmětem. Jana měla potíže od 1. ročníku, avšak s přibývajícím se náročností učiva se stav výrazně zhoršoval. Nadále jsem poskytovala podpůrná opatření, která měla za úkol zmírnit obtíže, avšak skutečnost, že Jana četla na konci 4. ročníku na úrovni 2. ročníku, celou situaci významně zhoršovala. Přibývalo gramatických pravidel, která se nakonec naučila správně používat, avšak jen do doby, než přišla nová pravidla, neboť ta stará zapomněla. Ke správnému používání pravidel se neobešla bez pomocných kartiček, což znamenalo, že gramatická pravidla uměla podle návodu použít, ale osvojená je neměla. Například vyjmenovaná slova jsme vyvozovali za pomoci písniček, což jsme nakonec zvolili i jako vystoupení na školní akademii. Žáci za doprovodu hudby rapovali vyjmenovaná slova, což bylo důvodem zapamatování si vyjmenovaných slov u všech žáků. Jana nebyla výjimkou a vyjmenovaná slova si zapamatovala, ale v textu tuto vědomost nedokázala využít. Potíže jí dělala příbuzná slova, neboť často nechápala jejich význam, a proto nebyla schopna zařadit je ke správnému vyjmenovanému slovu. Jana fungovala ve výuce českého jazyka díky pomocným kartičkám, ale obávám se, že žádné z gramatických pravidel nebylo opravdu pochopeno. Bylo nutné zpomalit pracovní tempo, více opakovat a procvičovat učivo, zadávat kratší práce i domácí úkoly.

Čtení se na konci 3. ročníku začalo mírně zlepšovat, ale stále bylo těžkopádné, pomalé a s výrazným výskytem chyb. Janiny výkony byly velice proměnlivé, neboť bylo poznat, v jakém období se čtení doma věnovala a v jakém nikoliv. Tuto skutečnost jsem Janě průběžně sdělovala a bylo zjevné, že ji překvapovalo, že jsem správně odhadla její aktuální spolupráci v domácí přípravě. Domnívám se, že v ten moment konečně uvěřila tomu, že bez domácího čtení se ve čtení výrazně neposune. Ke čtení i nadále využívala dyslektické pomůcky (čtecí okénko).

I malý posun jsem hodnotila kladně a vyzdvihovala před celou třídou, Janu to vždy potěšilo. Získání pozitivnějšího vztahu ke čtení jsem podpořila častějšími návštěvami v městské knihovně. Janě se to zalíbilo natolik, že ji navštěvovala s matkou i ve svém volném čase. Cítila jsem z Jany, jak moc by chtěla číst jako ostatní, ale nechtěla pro to nic doma udělat, snahu projevovala spíše ve škole, což k rozvoji čtení nestačilo. Jana se mnou ráda trávila čas, proto jsem se domluvila s matkou a paní vychovatelkou z družiny, že se mnou zůstane občas po vyučování ve třídě. Tento čas jsem využila k procvičování čtení, Janě i matce jsem vysvětlila, že to není náhrada domácí přípravy. Rozvoj čtenářských schopností jsem podporovala i v ostatních předmětech, například v matematice četla celé třídě zadání krátkých úloh, což Janě zvyšovala sebevědomí a více se následně hlásila při dobrovolném čtení.

Psaní již nebylo tak úhledné a úprava sešitů se zhoršila. Domnívám se, že to bylo způsobené tím, že měla Jana potíže v mnoha oblastech a nezbýval prostor pro udržení pěkné úpravy, na které si do té doby velmi zakládala. V sešitech se často objevovaly škrtnance a nepěkný vzhled písma. Jana měla stále možnost využít pomocné kartičky s tvary písmen, které vyndávala podle své potřeby. Sama je již nechtěla mít na lavici, myslím si, že se za to styděla, a tak jsme se domluvily, že je bude mít připravené pro případ nouze v deskách v lavici. Na lavici měla pouze přehledy pravopisu a gramatických pravidel aktuálního učiva. Lateralita byla od 3. ročníku vyhraněná a Jana používala na psaní pouze levou ruku, používání pravé ruky odeznělo samo.

Diktáty od 3. ročníku psala minimálně a pokud ano, tak vždy jednu větu napsala a další vynechávala. Bylo to však náročné pro nás všechny, neboť Jana psala pomalu a já jí musela větu opakovat několikrát a zároveň jsem diktovala spolužákům větu další. Vznikal chaos a pro všechny děti bylo náročné se na psaní soustředit, z tohoto důvodu jsem zkusila na diktát využít pomoci paní asistentky, která v případě potřeby opakovala větu žákům se SVP místo mě. To situaci zlepšilo, ale z mého pohledu bylo mnohem efektivnější nahrazení diktátu opisem nebo přepisem. Jana měla při psaní velké potíže a paní asistentka ji musela pomáhat čím dál více, což ji v této oblasti neposouvalo dál a bylo vidět, že ztrácí motivaci. Místo diktátu dostávala Jana doplňovací cvičení, například jsem si vybrala pro celou třídu diktát ze školní učebnice, Jana doplňovala tužkou do učebnice a ostatní spolužákům jsem ho diktovala. Jana se cítila lépe, neboť neměla pocit, že se její práce tak moc liší od ostatních. Doplňovací cvičení za použití přehledových tabulek zvládala výborně a byla v tom rychlá, takže stíhala tempo třídy.

5.2.3 Matematika – 3. a 4. ročník

Učivo v matematice bylo od 3. ročníku náročnější a Jana ho zvládala s obtížemi. Trvalo jí dlouho, než pochopila nové učivo, bylo zapotřebí častého opakování a procvičování naučeného, k čemuž jsem využívala také pedagogickou intervenci, kterou jsem od 3. ročníku vedla. Jana mohla díky intervenci pokračovat v učivu stejně dál jako její spolužáci. Nové učivo jsem plánovala tak, abychom ho mohli i s dalším spolužákem se SVP zopakovat a procvičit na pedagogické intervenci, která byla každý týden. Jelikož probíhala pedagogická intervence v počtu dvou žáků, byl dostatek času na procvičení a z velké části došlo k pochopení a osvojení si učiva. Problém byl v tom, že Jana i osvojené učivo brzy zapomínala, bylo tedy nutné často se vracet zpátky a opakovat, avšak množství učiva neustále přibývalo a na Janu toho bylo příliš.

V matematice měla problémy se čtením čísel, víceciferná čísla četla bez dodržování řádů. Násobilku se naučila tak, že uměla násobky vyjmenovat, ale musela si je vždy říkat od prvního násobku, což bylo časově náročné a Jana potom dělala zbytečné chyby. Zpaměti počítala s dopomocí prstů, při slovních úlohách potřebovala pomoc s porozuměním úlohy a navedením na způsob řešení a při tvorbě odpovědi. V jejím případě jsem vyžadovala pouze krátkou nebo slovní odpověď, někdy jen podtržení výsledku, čímž jsem zjišťovala, zdali ví, co vlastně spočítala. Jana měla v hodinách matematiky k dispozici kompenzační pomůcky, jako například počítadlo, tabulku malé násobilky, číselnou osu apod. Mezi nejoblíbenější Janinu hru patřil Matematický král, při kterém se soutěží ve dvojici, dokud nezbyde jeden poslední hráč, který se stává matematickým králem. Při této hře jsem se snažila dávat Janu se slabšími žáky, přesto se stávalo, že si sama vybrala někoho silnějšího, který ji většinou vyřadil a ona byla smutná. Přestože patřila v matematice mezi nejslabší, stalo se, že soutěž vyhrála a měla neuvěřitelnou radost a obdiv třídy. K této výhře jsem jí pomohla tak, že jsem se jí snažila dávat příklady, které jsem věděla, že dokáže spočítat velice rychle. Nepomáhala jsem takto vždy, ale moc jsem jí přála, aby i ona jednou ve třídě zazářila.

K procvičování jsem využívala například Logico Piccolo, pracovní sešity z nižších ročníků, různé druhy drobných předmětů, se kterými jsme demonstrovali počítání (sčítání, odčítání, přechod přes desítku atd.), dřevěnou vzdělávací tabulku s násobilkou nebo často interaktivní tabuli, na které jsem pouštěla výukové programy nebo procvičování na různých webových stránkách jako například umimematematiku.cz, onlinecviceni.cz, skolakov.eu.

5.2.4 Anglický jazyk – 3. a 4. ročník

Přes veškeré úpravy a podpůrná opatření měla Jana veliké potíže a anglicky neuměla ani základní slovíčka. Upřednostňovala jsem u Jany ústní formu zkoušení a vyžadovala pouze základní slovíčka. Jana se doma s matkou učit nechtěla a bez opakování slovíček si nemohla slovíčka zapamatovat, v hodinách se potom chovala nepřátelsky nebo pasivně. Snažila jsem Janu motivovat písničkami, obrázky, hraním scének a využívala jsem k osvojení slovíček různé hry. Ke každé lekci jsem žákům vytiskla a zalaminovala kartičky s hlavními slovíčky dané lekce. S těmito kartičkami jsme potom dělali spoustu aktivit, při kterých jsem chodila po třídě a poslouchala, jak žáci používají anglický jazyk, například:

- obrázkový diktát – děti řadily slova vedle sebe podle mého diktátu;
- pexeso – dvě děti spojily své kartičky a vzniklo jim z toho pexeso, při kterém musely mluvit jediné anglicky;
- bingo – každý žák měl kartičku, do které si naskládal libovolně své obrázky, já jsem potom říkala anglicky slovíčka, dokud někdo neměl výherní kombinaci;
- zvedání kartiček podle diktátu – každý žák musel zvednout kartičku čelem ke mně, tu, kterou jsem anglicky vyslovila (tato aktivita slouží jako skvělá kontrola znalostí celé třídy).

Při těchto aktivitách se Jana snažila podvádět a postupem času ztrácela veškerý zájem o tento předmět. Neznalos základních slovíček se prohlubovala a tento stav se nezlepšil ani ve 4. ročníku.

5.2.5 Pedagogická intervence

Jana docházela jednou týdně na 1 hodinu pedagogické intervence, která byla zaměřena na podporu oslabených funkcí, na procvičování a opakování gramatiky. Při těchto hodinách jsem často využívala interaktivní tabuli, na které jsme pracovali ve výukových programech. Na intervenci docházel i další spolužák s SPU. Spojení této dvojice jsem se obávala, neboť při vyučování spolu nevycházeli dobře. K mému překvapení na intervenci fungovali skvěle a pokud jsem vytvořila práci tak, že měli spolupracovat, navzájem si pomáhali. Při těchto úkolech jsem s nimi seděla u jednoho stolu, abychom se vzájemně poslouchali, úkoly jsme plnili často společně a já jsem se zapojovala jako žák, při čemž jsem dělala vědomě chyby, které většinou brzy odhalili. Intervence byly moc příjemné a mnohokrát jsme se na nich nasmáli, oba se upřímně snažili a krásně pracovali. Jelikož měla

Jana problémy se čtením, rozdělovala jsem čtení tak, aby druhý žák, jako zdatný čtenář, četl delší úseky a Jana zase kratší. Jana zase naopak zářila v dodržování gramatických pravidel, a tak svého spolužáka kontrolovala, neboť on měl problémy s chybováním v rychlosti a s nepozorností.

5.2.6 Školní florbalový kroužek

Jednalo se o dobrovolný sportovní kroužek, který probíhal mimo vyučování a vedla jsem ho od 1. ročníku já. Tento kroužek jsem vedla pro zájemce z celého 1. stupně ZŠ a na tento kroužek docházela od začátku i Jana. Zpočátku měla problémy s fungováním v týmu, hrála převážně sama za sebe a její chování bylo nebezpečné svému okolí i samo sobě. Florbalkou mlátila do výšky, a nejednou trefila svého spoluhráče či protihráče. Tato fáze trvala několik měsíců, za tu dobu jsem se postupně utvrzovala v tom, že tento kroužek pro Janu není vhodný. Na každém kroužku jsem se bála, aby se nikomu nic nestalo, byla opravdu nebezpečná i když nevědomky. Situaci jsem řešila tak, že jsem Janu více při hře hlídala a sledovala, čímž jsem se snažila úrazům předcházet. Když střídala viděla hru ze střídačky, v tom momentu jsem Janě hru znovu vysvětlovala. S ostatními spoluhráči jsme si pouštěli opravdové zápasy na videu, cílené to bylo hlavně pro ty, co měli problémy s pochopením samotného sportu. Dále jsme si zjednodušili pravidla jen na základní a nutná, ta jsem postupem času přidávala a hra se začala přibližovat více a více opravdovému florbalu.

5.2.7 Chování – 3. a 4. ročník

Výkony ve výuce se přes některé úspěchy v průběhu 3. ročníku zhoršily, bylo to zapříčiněno zvyšováním náročnosti učiva. V učivu se Jana vzdalovala svým spolužákům, docházelo k výrazným výkyvům ve výkonech i k výraznému zhoršení v chování. Matce byla doporučena, při návštěvě školského pedagogického zařízení, návštěva ve Středisku výchovné péče z důvodu nevhodného chování. Výše zmíněné problémy byly důvodem sjednání další schůzky s matkou a výchovnou poradkyní. Na této schůzce jsme matku seznámili s novým individuálním vzdělávacím plánem, který jsme s výchovnou poradkyní dle doporučení pro IVP od ŠPZ upravily. V IVP byl kladen důraz na respektování pomalého pracovního tempa psaní a čtení, pravidelnou dopomoc při začátku práce, kontrolu porozumění textu a zvoleného pracovního postupu, větší diferenciaci důležitosti učiva a častější zpětná vazba, motivace a mírnější klasifikace. Byla doporučena 1 hodina intervence týdně a snížení obsahu vzdělávání v naukových předmětech na úroveň očekávaných výstupů dle RVP ZV v minimální úrovni obtížnosti, výstupy vzdělávání upraveny nebyly.

5.2.8 Zhodnocení práce s Janou

Janu jsem vzdělávala 4 roky na 1. stupni ZŠ, neboť jsem v 5. ročníku odešla na mateřskou dovolenou. Zprvu bych chtěla vyzdvihnout, že Jana bylo po většinu mého působení precizní v plnění úkolů, přípravě na vyučování, dodržování stanovených pravidel, zapisování a plnění domácích úkolů (viz příloha 02), výborná ve výtvarné výchově a v úpravě sešitů i pracovních listů (viz příloha 03). Vážila jsem si na Janě toho, že i přes některé naše neshody mi nelhala a díky tomu jsme si vybudovaly vzájemnou důvěru. Přes to všechno byla práce s Janou psychicky i fyzicky velice náročná a vyčerpávající, neboť vyžadovala nejen úpravy ve vzdělávání, ale také neustálé usměrňování nevhodných projevů chování. Byla to cesta plná experimentování, odvozování a potvrzování hypotéz, analyzování Janiných potřeb a vyvinutí odpovídající intervence. V průběhu celého vzdělávacího procesu jsem hledala a poskytovala vhodné intervence, některé však u Jany vyvolávaly odpověď negativní nebo neutrální. Domnívám se, že jsem postupem času přišla na správný způsob vedení a vzdělávání Jany, ale nikdy jsem na to nemohla dlouhodobě spoléhat, bylo zapotřebí mít zásobu jednoduchých účinných postupů, které bylo možné uplatnit v dané situaci. Abych docílila tohoto stavu, věnovala jsem pozornost tomu, co Janu v daném chování zastavilo a co se naopak zcela míjelo účinkem. Další podstatnou částí úspěšné spolupráce bylo zjištění informací o Janě a její osobnosti, vlastnostech, hodnotách, zájmech, zálibách, silných a slabých stránkách, v neposlední řadě o rodinném zázemí. Složitější situace jsem vždy konzultovala s výchovnou poradkyní, která mi dokázala poradit a po celou dobu mi byla velikou oporou.

Podpůrná opatření mají vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, který je znevýhodněn oproti ostatním žákům a dávají možnost naplnění vzdělávacích možností a právo na vzdělávání bez diskriminace. Sama se domnívám, že bez podpůrných opatření a velké míry pochopení by Janu nebylo možné vzdělávat v běžné škole. Nicméně se také domnívám, že by na škole zřízené pro žáky se SVP nebyly kladeny tak vysoké nároky a u Jany by nedocházelo k přetěžování jako tomu bylo na běžné škole. Sama jsem si uvědomila, že jsem Janu přetěžovala, což bylo pravděpodobně z důvodu Janiny aktivity při vyučování a snahy zvládat vše jako její spolužáci, ale také díky mé nezkušenosti a náročnosti vedení 5 žáků se SVP v jedné kmenové třídě. Otázkou zůstává, zdali bylo vzdělávání v běžné škole to nejhodnější, neboť výrazné potíže přetrvávají dodnes a výuka na 2. stupni ZŠ je pro Janu velmi náročná.

6 KAZUISTIKA Č. 2

Druhým respondentem, kterého jsem pro svou diplomovou práci vybrala je chlapec, kterému jsem přidělila jméno Petr. Ve školním roce 2021/2022 navštěvuje 6. ročník základní školy, stejnou kmenovou třídu, jako další dva vybraní respondenti. Petrovi je v uvedeném školním roce 13 let a ve třídě je nejstarší. Na doporučení ŠPZ mu byl přiznán 2. stupeň PO s IVP. Závěr vyšetření popsal Petrovi obtíže jako výrazný psychomotorický neklid s masivní poruchou pozornosti ADHD (což vycházelo z klinické zprávy psychologičky). Petrovi byl po celou dobu vzděláván v kmenové třídě, ve které byla přítomna asistentka pedagoga a byla mu přidělena 1 hodina týdně pedagogické intervence. ŠPZ zhodnotila intelektový výkon Petra jako velmi nevyrovnaný, pohyboval se od pásma nadprůměru po pásmo lehkého mentálního deficitu. Dle WISC – III byl v hraničním pásmu průměru s podprůměrem.

6.1 Školní anamnéza

Chlapec nastoupil do 1. ročníku po odkladu povinné školní docházky z důvodu školní nezralosti. Mateřskou školou bylo doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde byl odklad doporučen rodičům. Zmiňovaná nezralost byla patrná i po nástupu do první třídy, Petr byl hlučný, výrazný v kolektivu, nesoustředěný a výrazně neklidný. Tyto projevy však nebyly v 1. ročníku neobvyklé, neboť mnoho dětí si muselo zvykat na odlišný přístup oproti mateřské škole, na kterou byly do té doby zvyklí. Z tohoto důvodu jsem Petrovo chování nepřikládala větší význam než u jeho spolužáků. Po pololetním vysvědčení už byly ostatní děti aklimatizované a spolupracovaly, jak se od žáka 1. ročníku očekává. Což znamenalo, že nevhodné projevy jako vykřikování, nesoustředění apod. se zmírňovaly nebo úplně ustupovaly. U Petra tomu tak nebylo, nejenže se tyto projevy nezmírňovaly, ale naopak se stávaly běžnými, což bylo impulzem pro obeznámení rodičů a napsání prvního plánu pedagogické podpory, s čímž souhlasili. Brzy na to objednali Petra na vyšetření do psychologické poradny ze své vůle. Medikace diagnostikovaného ADHD nebyla v poradně doporučena, doporučeno bylo užívání přírodního preparátu Eye Q. Jednalo se o doplněk stravy obsahující vyvážený poměr mastných kyselin omega 3 a omega 6, jenž byl jako jediný použit v placebem kontrolovaných studiích u dětí a dospívajících s poruchami pozornosti, hyperaktivitou, impulzivitou, s opožděním ve vývoji řeči, s potížemi se čtením a psaním (např. u ADHD, PAS). Petr užíval Eye Q pravidelně 2 roky, jak tvrdí sami rodiče, bez efektu, k čemuž se přikláním i já a z tohoto důvodu byl na začátku 4. ročníku vysazen. V psychologické poradně byli rodiče s Petrem na 3 schůzkách, po kterých se všechny strany domluvili na tom, že další nejsou třeba. Nadále už navštěvoval

Petr s rodiči pouze pedagogicko-psychologickou poradnu, kam docházel od 2. ročníku pravidelně.

Petr byl často duchem nepřítomný, v hodinách vydával zvuky napodobující střelení zbraně z jeho oblíbené počítačové hry. Tyto zvuky často doprovázel pohybem a výuku vůbec nevnímal, rušilo to mě i všechny jeho spolužáky. Stávalo se, že z důvodu nepozornosti nevěděl, kde pracujeme a mnohokrát neměl otevřenou učebnici vůbec nebo nebyl na správné straně. Mezi žáky používal vulgární slova, do žáků strkal, nebo naznačoval škrcení a dělal nevhodné vtipy. Petra bych přes vše zmíněné popsala jako hodného a milého kluka, který někdy neuměl ovládnout své chování a jednal nepřiměřeně. Ve třídě se bavil se všemi, ale klíčový pro něj byl pouze jeden žák, chlapec, který stejně jako on miloval počítačové hry. S tímto chlapcem se uzavíral mimo realitu, nevnímal okolí a jen napodoboval průběh počítačové hry. Jelikož se tomu věnovali o přestávce, Petr si nestíhal připravit na hodinu a já mu musela tento úkon neustále připomínat. Velmi dlouho trvalo, než se následně zklidnil a začal v dané vyučovací hodině pracovat.

6.1.1 Poskytnutí plánu pedagogické podpory a podpůrných opatření

Na začátku 2. ročníku byl poskytnut plán pedagogické podpory z důvodu přetrvávajících obtíží ve výuce a v chování. Obtíže se projevovaly v oblasti čtení, které postihovaly správnost a přesnost čtení včetně porozumění čtenému, dále v oblasti pravopisu, v procesu aplikace gramatického učiva do písemného projevu, v oblasti grafické stránky písemných projevů a v neposlední řadě v chování. Proto byla nastavena podpůrná opatření 1. stupně a realizaci podpořila přítomnost asistentky pedagoga v kmenové třídě, která konkrétně u Petra pomáhala s udržením jeho pozornosti při výuce. Prioritou při vzdělávání Petra bylo zvládnout učivo dle možností, rozvoj oslabených oblastí žáka, individuální dopomoc při rozvoji gramaticky správného samostatného mluvního i písemného projevu, sledovat průběžné výkony a konzultovat je se všemi vyučujícími, úzce spolupracovat s rodiči. Rodičům byla nabídnuta možnost náslechu, kterou matka jednou využila a byla zděšena chováním svého syna, znovu již nepřišla. PLPP bylo pravidelně vyhodnocováno, konzultována s výchovnou poradkyní, s rodiči i v ŠPZ.

Ve 3. ročníku byl ŠPZ udělen 2. stupeň PO s IVP a doporučeno bylo vycházet z Petrovo možností, častější opakování zadání úloh, tolerovat oslabené sluchové i zrakové vnímání, tolerovat výkyvy v pozornosti i ve výkonech, pokyny zadávat postupně a volit dílčí cíle, častěji kontrolovat, poskytovat delší časový limit, zkracovat diktáty, diferenciovat důležitost učiva, využívat názorné pomůcky nebo možnost vlepování učiva do sešitu.

Součástí doporučení byla také úprava obsahu vzdělávání. Škole bylo doporučeno snížení nároků v obsahových částech jednotlivých naukových předmětů na úroveň očekávaných výstupů dle RVP ZV v minimální úrovni obtížnosti. Důraz měl být kladen na pochopení a zapamatování učiva. Doporučení pro rodiče byla pravidelná a důsledná domácí příprava, upevňování gramatických pravidel, důsledný přístup k chlapci, stanovení jasných pravidel, organizace dne a pravidelná úzká spolupráce rodičů se školou.

6.2 Vzdělávání a spolupráce v 1. a 2. ročníku

Při organizaci výuky bylo nutné uplatňovat individuální přístup a oceňovat projevenou snahu. Úkoly jsem zadávala tak, aby bylo v Petrovo silách je zvládnout a vyhýbala jsem se srovnávání s jeho vrstevníky. Všechny žáky 1. ročníku jsem hodnotila velmi mírně, neboť se domnívám, že mají především získat kladný vztah k učení a ke škole, z tohoto důvodu jsem jim do žákovské knížky psala pouze pěkné známky, stejně jako Petrovi (viz příloha 1). Věci, které se nepovedly měly uvedené u daného cvičení nebo v případě potřeby dalšího procvičení doma, jsem psala pro rodiče informaci do notýsku. Od 2. poloviny 2. ročníku jsem psala do žákovské knížky i nepěkné známky. Mé hodnocení bylo převážně mírné ve všech předmětech, špatné známky jsem nahrazovala razítky se smutnými obličejí či jinými vypovídajícími obrázky. Konkrétně pro Petra byl způsob hodnocení nahrazováním známek obrázky přijatelnější, neboť měl ze špatných známek strach a díky tomu se dopouštěl mnohem více chyb.

Chování a jeho průběh jsem zapisovala na konci každého týdne do notýsku. Pro lepší srozumitelnost jsem přidávala obrázek odpovídající jejich chování (žáci ještě neuměli číst). Konkrétně Petr na tento okamžik vyčkával vždy s velkým napětím. V průběhu týdne se choval často nevhodně, byl mnou mnohokrát napomínán, nepřipravoval si na hodinu, nedával v hodinách pozor, před spolužáky používal vulgární slova, obtěžoval je, kopal do nich, strkal apod. V den hodnocení chování tomu bylo jinak, Petr se obvykle jednu vyučovací hodinu před hodnocením zklidnil a choval se velmi spořádaně. Za vhodné chování jsem ho pochválila, ale také mu vysvětlila, že musí trvat delší dobu na to, aby se projevilo i do mého týdenního hodnocení. To se většinou nestalo a další týden probíhal podobně. Při špatném hodnocení chování vždy plakal. Zajímalo mě, proč je pro něho tak důležité a od Petra jsem se dozvěděla, že je to z důvodu možného zákazu hraní počítačových her na víkend. Snažila jsem se ho motivovat na zlepšení chování v dalším týdnu, toho moc nezajímalo, protože chtěl dobré hodnocení získat právě teď. V průběhu týdne jsem Petrovi připomínala, aby nezapomněl, že může na konci týdne získat veselý obrázek za své chování, z čehož budou mít rodiče velkou radost. U Petra jsem oceňovala i drobné projevy zlepšení

v chování a snažila se hledat důvody pro kladné zhodnocení, což ho motivovalo k dalšímu zlepšení. U všech žáků jsem hodnotila chování do 2. ročníku pravidelně, ve vyšších ročnících pouze na vyžádání rodiče nebo pokud bylo kárat nutné. Nerada jsem udělovala kázeňská opatření a z toho důvodu jsem s rodiči řešila vše převážně osobně, přes systém Bakalář nebo prostřednictvím notýsku.

6.2.1 Český jazyk – 1. a 2. ročník

Petr neměl v 1. ročníku výrazné obtíže v českém jazyce. Učivo zvládal na úrovni svých spolužáků a vynikal ve vyprávění příběhů, ve znalosti českých pohádek a všeobecném přehledu získaném z rodiny. Někteří žáci měli problémy s významy některých základních slov, což byl čas pro Petra, který velmi rád a správně vysvětlil jejich význam. V 2. ročníku se začal dopouštět mnoha gramatických chyb, nedodržel psaní velkých písmen ve jménech ani na začátku věty, nepsal za větou tečku, začal psát slova tak jak je slyší, nedokončoval rozepsaná slova. V prepise a opise byl úspěšnější.

Napříč všemi předměty, tudíž i v českém jazyce, měl Petr významné problémy s nepozorností. Projevovalo se to tím, že pravidelně nevěděl, kde pracujeme nebo o čem se zrovna bavíme. Uzavíral se do svého světa, pravděpodobně počítačových her, neboť vydával zvuky střelení zbraně a doprovázel to i pohybem. Velmi často se stávalo, že se do tohoto stavu dostával i o přestávce, a proto si nepřipravil na další hodinu a až v průběhu hodiny zjistil, že má na lavici učebnice na jiný předmět. Všechny tyto situace provázelo mé několikrát napomínání a upozorňování na to, aby dával pozor. Vždy se velice rychle snažil situaci napravit, neboť nechtěl mít potíže, které bych musela řešit s rodiči. Dokázal se rychle zorientovat a nalézt, kde jsme a pokračovat, pokud se mu podařilo v danou chvíli promítnout konec předešlé věty, která byla vyřčena. Vypadalo to, jako by si ji rychle přebral v hlavě a pokračoval jako by se nic nestalo.

Čtení si osvojil brzy a ve 2. ročníku četl velmi rychle avšak s velkým výskytem chyb a domýšlením si slov. Ve čtení byl zbrklý a ignoroval chyby, které udělal, snažil se hlavně, co nejdříve dočíst. Mým úkolem bylo ho v tomto tempu brzdit a dodat mu pocit klidu, potom četl mnohem lépe. Bylo zjevné, že se Petr doma čtení pravidelně věnuje. Rodiče byli důkladní v přípravě Petra ve všech vyučovacích předmětech a český jazyk nebyl výjimkou. Domnívám se, že to bylo významným faktorem k brzkému osvojení si čtení. Chybovost příkládám problémům s nepozorností, projevům Petrovy vady, ale také přetěžováním ze strany rodičů, na což jsem je pravidelně upozorňovala. U Petra jsem vyzkoušela několik

druhů čtecích okének, spojování slabik obloučkem, vyznačování textu barevně, ale nakonec jsme zjistili, že nejvíce mu vyhovuje posunování pravítka pod čteným textem.

Psaní v 1. ročníku vypadalo velmi pěkně, mezi kluky patřilo k nejhezčím. Petr psal většinou v rámci předepsaných linek (v případě potřeby jsem linky vyznačovala barevně), tvar i velikost písmene dodržoval a jeho písanky byly hodnoceny pochvalnými razítky a převážně známkou 1. Jediné, co se objevovalo napříč 1. i 2. ročníkem byla záměna některých tvarově podobných písmen (malé psací r a z psal velmi podobně, stejně tak s a z, viz příloha 2). V 2. ročníku se přidaly drobné nešvary v psaní, jako například psaní mimo vyznačené linky, vynechávání písmen, nesprávné spojování slov, záměna velkého a malého písmene nebo dlouhé a krátké samohlásky apod. Přesto bylo psaní na velmi dobré úrovni v porovnání se zbytkem třídy (viz příloha 3). Psaní jsem v těchto ročnících převážně hodnotila razítky s obrázky, nebo slovním hodnocením u všech žáků. Dávala jsem důraz na správnost provedení písmene před celkovým vzhledem. Petra jsem se snažila motivovat různými způsoby, postupem času jsem zjistila, že nejvíce zabíraly ty, které znamenaly následnou pochvalu i doma (razítko pochvala, známka 1, apod.). Byl vždy velmi šťastný, že udělá rodičům radost, bohužel jsem z jeho slov časem zjistila, že důvodem není radost z výsledku ve škole, ale svolení s hraním her na počítači.

Pracovní sešity českého jazyka často doprovázely úkoly s žákovo kresbou, která u Petra prošla výrazným vývojem (viz příloha 4). Zprvu jeho kresby vypadaly jako žáka mateřské školy, avšak od 2. ročníku se začaly zlepšovat a v průběhu dalších let byly velmi propracované a moc pěkné. Dalším doprovodným úkolem, který byl velmi častý bylo vybarvování, což Petr neměl rád a bylo vidět, že ho to opravdu nebaví. Snažil se úkol splnit, co nejrychleji a podle toho i vypadalo. Nehodnotila jsem způsob provedení, pouze správnost vyřešení úkolu.

6.2.2 *Matematiky – 1. a 2. ročník*

V matematice se projeví obtíže dříve než v ostatních předmětech, ale ani tyto obtíže nebyly v daném období nijak rozsáhlé. Bylo za potřebí pouze některých podpůrných opatření a využívání názornosti (viz příloha 5), díky tomu Petr zvládal tempo třídy bez potíží. Díky nepozornosti měl především problémy s pochopením učiva, které muselo být několikrát vysvětleno, aby došlo k úplnému pochopení. Početní operace si nakonec osvojil velmi dobře, dosahoval výborných výsledků, a to i v řešení slovních úloh, které mu ve vyšších ročnících dělaly potíže (viz příloha 6).

6.3 Vzdělávání a spolupráce ve 3. a 4. ročníku

Vzdělávání od 3. ročníku probíhalo podle IVP. Petrův intelektový výkon se stále pohyboval v hraničním pásmu průměru s podprůměrem. Jeho výkon byl velmi nevyrovnaný, nadprůměrný byl ve slovně-logickém myšlení, v početních oblastech a prostorové představivosti se pohyboval až v pásmu lehkého mentálního deficitu. Petr byl rychle unavitelný, obtížně se soustředil na složitější úkoly a jeho výkon vážnul zejména v oblastech spojených se školní výukou. Začal mít výraznější obtíže ve čtení, což postihovalo správnost a přesnost čtení i porozumění čtenému. Jelikož zaměňoval písmena, zápis byl pomalý a neplynulý, z toho důvodu jsem některá zápisky tiskla a Petr si je lepil do sešitu. Pomáhalo to při výuce, ale také doma, neboť zápisky byly čitelné a přehledné, tudíž se z nich dalo učit. Problémy s pozorností přetrvávaly, v hodině si hrál s věcmi, často se otáčel na spolužáky, kteří seděli za ním a rušil je, nevěděl, kde pracujeme a v hodinách vydával zvuky z počítačových her.

Na problémy způsobené hraním počítačových her jsem rodiče upozorňovala od samého začátku, bohužel bez výsledku. Bylo evidentní, že si tento fakt nechtějí připustit a nevěří, že by to ovlivňovalo chlapcovo chování. Domluvila jsem se tedy s rodiči na pořízení videozáznamu nevhodného chování, což jsem měla domluvené s vedením školy a potvrzené písemným souhlasem zákonných zástupců. Natáčení se povedlo až při druhém pokusu, neboť v té době jsem měla Petra umístěného v první lavici naproti mému stolu a natáčení si všiml. Po natočení videozáznamu jsem si pozvala oba rodiče do školy, abychom se na to spolu podívali. V ten moment jsem viděla v jejich očích zklamání, zděšení a stud. Na videu bylo zjevné, že z celé hodiny dával pozor minimálně a většinu času se věnoval virtuální počítačové hře. Slibovala jsem si od toho, že počítačové hry omezí a situace se zlepší, což se nestalo. Podle Petrových slov i podle jeho chování se nic v přístupu rodičů k hraní her nezměnilo a takovéto situace se i nadále opakovaly ve většině vyučovacích hodin. Sama si nemyslím, že příčinou všech Petrových problémů bylo hraní počítačových her, nicméně si myslím, že to poruše pozornosti nikterak nepomáhalo, neboť nebyly voleny adekvátně k jeho věku. Přenášelo se to do výuky, ale také do chování ke svým spolužákům, které jakoby škrtil, kopal do nich a používal nevhodná, velmi vulgární slova.

Z důvodu otáčení se na spolužáky, i z důvodu vydávání poměrně hlasitých zvuků, jsem Petra posadila do poslední lavice, poblíž paní asistentky. Petr rušil nejen své spolužáky, ale i pro mě bylo náročné soustředit se na výuku při takovýchto zvucích. Napomínání z mé strany i ze strany paní asistentky nikdy nezabralo déle než na pár sekund.

6.3.1 Český jazyk – 3. a 4. ročník

Gramatická pravidla a jejich použití byla největší potíží těchto ročníků, což se projevovalo zejména v psaní diktátů, nebo doplňovacím cvičení. V oblasti gramatiky neměl potíže s pochopením, ale s následným použitím gramatických pravidel, na která zapomínal a při psaní se nad nimi nezamýšlel. K tomu měl Petr k dispozici pomocné kartičky s nejpoužívanějšími gramatickými pravidly, které měl vždy po ruce. Vytvářela jsem pro všechny žáky přehledy s gramatickými pravidly, které si měli nalepit do gramatického sešitu. Jednalo se o sešit, ve kterém byla probraná gramatická pravidla i s příklady použití, které jsme vymýšleli společně v hodině.

Diktát jsem u Petra nahrazovala přepisem či opisem, nebo vynecháváním věty po každé napsané větě. Petrovi to dodávalo klid, neboť se nemusel stresovat tím, že nestíhá tempo třídy. Přes veškerá opatření byla chybovost vysoká a z toho důvodu jsem diktáty hodnotila mírnější známkou nebo pouze razítkem s uvedením počtu chyb. U Petra byla důležité veškeré práce zkracovat a zjednodušovat obsah. Dlouhé práce u Petra vzbuzovaly stres a rychlou unavitelnost. Když viděl, že je práce krátká a rozumí jí, pracoval velmi dobře, snažil se a výsledky byly mnohem lepší. K výuce českého jazyka jsem využívala učebnice a pracovní sešity daného ročníku, ale také ročníků nižších, což jsem využívala k opakování učiva. Dalšími pomocníky byla magnetická tabule, PC výukové programy, interaktivní tabule a další didaktický materiál využívaný pro názorné vyučování (knihy, lego, kostky apod.).

Písmo se ve vyšších ročnících stávalo nečitelné, bylo doprovázeno škrtnutím a různým přepisováním, vzhledově bylo nepěkné (viz příloha 7). Petr nedodržoval psaní v rozmezí linek, písmo mu utíkalo do všech stran. V 1. ročníku jsem mu linky vyznačovala barevně (viz příloha 8), aby si dával větší pozor, to ve vyšších ročnících nepomáhalo. Psaní ho nebavilo, nedával si na něm záležet a velmi spíchal. Stávalo se, že si nedokázal vybavit některé písmeno, nebo ho napsal zrcadlově obráceně. Z tohoto důvodu měl na lavici přilepenou pomocnou kartičku s písmeny a jejich možnými tvary (tiskací i psací). U psaní se vrtěl, měnil často polohy a natáčel si výrazně sešit. Byla nutná častá kontrola, s čímž mi pomáhala asistentka, která byla umístěna poblíž Petra.

6.3.2 Matematiky – 3. a 4. ročník

V matematice došlo k výraznému zhoršení s přibývajícím náročností učiva. Petr si začal být velmi nejistý, neobešel se bez počítání na prstech a často zmatkoval i v učivu z předešlých let. Za používání prstů k počítání ani za jiné problémy při počítání jsem Petra

nekárarla, naopak jsem se ho snažila motivovat pochvalou. Přesto byl v hodinách matematiky velmi vystresovaný a smutný. Petr si častokrát stěžoval na to, že mu doma vysvětlují učivo jinak než já a začal být velmi nejistý při počítání. Odlišný přístup ve vysvětlování učiva by neznamenal problém, pokud by ho Petr dokázal použít, čemuž tak nebylo. Tato situace byla pro Petra velmi stresující a práci výrazně stěžovala, proto jsem promluvila s rodiči osobně a domluvila se s nimi na jednotném přístupu k výuce. Petr potřeboval především jistotu, neboť ho takové situace vyváděly z míry a často končily pláčem a rezignováním. Učivo bylo vysvětlováno pomaleji a častěji opakováno. Pokud byl nad Petrovo prací neustálý dohled, více se snažil, soustředil a dosahoval lepších výsledků, s čím významně pomáhala paní asistentka. Za tohoto předpokladu nezmatkoval, začal si být jistější, avšak jen do doby, než na stejnou úlohu zůstal sám, potom se dostával do stavu, kdy začal panikařit, plakat a předčasně vzdávat práci. V tomto okamžiku bylo důležité ho hlavně uklidnit a navést na řešení úlohy, potom byl schopen pokračovat dál.

Slovní úlohy řešené formou samostatné práce představovaly pro Petra problém, který nebyl v pochopení zadání, nýbrž s následným řešením a dokončením. V zápisu i v řešení úlohy panoval veliký zmatek, odpovědi byly často mimo vyznačené okénko, při kontrole správnosti řešení jsem měla potíže se zorientováním se. Náročné a dlouhé úlohy vzdával předem, musela jsem proto vytvářet úlohy kratší a jednodušší, složitější úlohy jsme měli jako společnou práci s ostatními žáky, kteří si nebyli řešením natolik jistí a chtěli úkol plnit společně. Petra nikdy nestačilo k práci jen pobízet, nýbrž úlohu provádět krok po kroku s ním. Od matky mi bylo sděleno, že přesně tímto stylem se doma spolu učí a Petr to vyžadoval i při práci ve škole, což nebylo vždy možné, neboť dětí s SPU bylo ve třídě vícero. Naším cílem bylo, aby dokázal takto dobře pracovat i bez neustálého dohledu a takto jsem přizpůsobovala jeho pracovní prostor. Dohlížela jsem na to, aby na stole nebyly zbytečnosti, které by ho rozptylovaly, aby měl připravené všechny pomůcky na hodinu a k dispozici připravené pomocné kartičky. Tuto kontrola jsem prováděla na konci přestávky, abychom se tím nezdržovali v hodině. Přes to všechno bylo zapotřebí Petra i nadále častěji kontrolovat, dohlížet na vykonávání zadané práce a udržovat jeho pozornost.

Znalost číselných řádů a matematická představivost byla na chabé úrovni. V době, kdy jsme se dostali do řádů stovek, tisíců a desetitisíců je přestal Petr rozeznávat. Při početních operacích s vyššími řády nedokázal počítat ve správné číselné řadě a nebyl si už ani jistý v jejich logické posloupnosti. Jakýkoliv nezdar byl pro Petra velkou zátěží, dostal se velmi brzy do stavu zoufalství, byl rozrušený a chaotický. Podání pomocné ruky ho uklidnilo a přivedlo na správné řešení. S tímto problémem jsem Petrovi pomáhala mimo jiné

tím, že jsem mu ke konkrétní úloze vypisovala část číselného řádu, ve kterém se momentálně pohyboval a naznačovala posun barevným zvýrazněním a psaním obloučků (viz příloha 9). Na čas byla nutná častější dopomoc ze strany asistentky pedagoga.

Podpůrná opatření jsem Petrovi poskytovala různá, jako například zjednodušení zadání, plnění nižšího počtu úloh, pravidelný dohled ve fázi seznamování se s úlohou a při hledání řešení, řešení úloh s dopomocí interaktivní tabule, spolupráce se spolužákem apod. Z důvodu velké nejistoty a problémů s představitivostí bylo stěžejní osvojit si učivo matematiky za využití více smyslů a k tomu dopomáhaly různé druhy kompenzačních pomůcek. Petr rozuměl učivu lépe, pokud mohl manipulovat s názornými pomůckami. Využívala jsem u Petra číselnou osu, počítadlo řádové i desítkové, dřevěné počítadlo na násobení, kalkulačku, čtverec čísel 1-100, různobarevné pomůcky - knoflíky, uzávěry od plastových lahví, dřevěné kuličky, kostky aj.

Hodnocení vycházelo z toho, co Petr zvládl a nekritizovala jsem projevy jeho poruchy. K hodnocení jsem využívala hodnocení známkou, slovní hodnocení, hodnocení razítkem, obrázkem, barevně vrstvenou známkou jedna (podle složitosti úkolu jsem přidávala barvy). Způsob hodnocení jsem obměňovala a děti to milovaly, spolu s Petrem byly vždy natěšené na to až se dozví, co bude tentokrát. V úkolech, které byly zaměřené na získání odměny a na rychlost jsem hodnotila pouze to co bylo předmětem daného úkolu (viz příloha 10).

Petrovo práci jsem hodnotila vždy mírněji a znalosti ověřovala s ohledem na jeho poruchu. Jeho výkony jsem neporovnávala s výkony ostatních žáků a oceňovala jsem vždy i malý posun vpřed. Ve třídě se často stávalo, že si děti navzájem fandily a povzbuzovaly se k lepším výkonům. Přístup k žákům s SPU byl stejný jako k jakémukoliv jinému žáku třídy, což bylo velmi pozitivní. Z nikoho nebylo cítit, že by jim vadili žáci se SVP, ani jejich úlevy či mírnější hodnocení, naopak těmto žákům poskytovali pomoc i pochopení. Důležité v této situaci bylo všechny zúčastněné seznámit s průběhem vzdělávání žáků se SVP a s důvodem mírnějšího hodnocení a individuálního přístupu k nim. Pokud žáci pochopí, že jim v podstatě není, co závidět, rychle změní úhel pohledu a s touto situací se dobře vypořádají. To samé platí i v komunikaci s rodiči, protože i u nás se našli tací, kteří nesouhlasili s odlišným hodnocením než u jejich dětí. Vše je o dobré komunikaci a ochotě vysvětlovat danou situaci, dokud to bude nutné.

6.3.3 Anglický jazyk – 1. stupeň ZŠ

K anglickému jazyku měl Petr blízko, neboť znal spoustu slovíček z počítačových her. O tento předmět jevil zájem a jelikož jsem preferovala ústní projev před písemným, neměl Petr žádné problémy a většinu hodiny spolupracoval. V případě nutnosti provedení písemného projevu jsem tolerovala psaní anglických slovíček foneticky. Hodiny anglického jazyka jsem vyučovala hravou formou, hodně jsme zpívali, hráli scénky, četli komiksy, dívali se na výuková videa, říkali si hádanky, hrály hry apod. Evidentní rozdíl v Petrovo chování v anglickém jazyce a ostatních předmětech ukazoval na to, že zvolená forma výuky je Petrovi nejbližší a díky tomu neměl problémy s udržení pozornosti. V hodinách anglického jazyka jsem Petra nemusela napomínat a vybízet ho neustále k práci. Tohoto faktu jsem si byla vědoma, avšak stejná forma výuky nemohla být aplikována v takové míře i v ostatních předmětech. Prostřednictvím hodin anglického jazyka jsme si vybudovali lepší vztah a já se díky nim učila, jak se Petrem lépe spolupracovat.

6.3.4 Chování – 1. stupeň ZŠ

Chování mohu zhodnotit za celé čtyři roky společně, neboť se první polovina vzdělávání na 1. stupni nelišila od té druhé. Petr se nedokázal dlouho soustředit, neuměl ovládat své chování, v hodinách se u něho projevoval psychomotorický neklid, skákání do řeči a přílišná hlasitost. Velice často se stávalo, že mě vůbec nevnímal, což byl jeden z největších problémů ve výuce. V momentě, kdy jsem ho dokázala výukou zaujmout byl to úplně jiný žák, který spolupracoval a šlo mu to opravdu dobře. V opačném případě se uzavřel do své reality počítačových her a nevnímal ani slovo, co jsem právě řekla. Mnohokrát jsem musela jeho jméno opakovat, aby si uvědomil, že momentálně vůbec nevnímá. O přestávkách se věnoval převážně virtuálnímu hraní počítačových her, v tu dobu nesvačil, nepřipravil si, nedošel na toaletu a vše doháněl při zvonění, či v hodině. Musela jsem na něho začít dohlížet i o přestávkách a kontrolovat, zda tyto úkony vykonal o přestávce. Při třídnických hodinách jsme si například dávali do pořádku třídu, uklízeli v lavici, rovnali pracovní listy a výtvarná díla do desek a u toho si vždy nenucené povídali o čem bylo třeba. V Petrovo očíh to byla volná hodina. Ostatní žáci si se mnou rádi povídali, pomáhali mi a aktivně se zapojovali, Petr nikoliv, ten mi nešel dobrovolně pomoci, ale v nepozorovanou chvíli se odtrhnul ještě s jedním spolužákem od zbytku třídy, aby se věnovali své zábavě. To samé se dělo při výletech i při všech ostatních volných aktivitách. Bylo těžké Petra něčím opravdu zaujmout, většinou tento čas věnoval svým potřebám.

Přemýšlela jsem nad dalšími možnými způsoby naší spolupráce a zjistila jsem, že náš vztah byl nejefektivnější, když jsem Petra začala brát takového jaký je a usměřňovala ho

pouze, když to bylo nezbytně nutné. Z chování Petra bylo evidentní, že tento způsob ocenil, chování se zlepšilo stejně jako naše spolupráce a začal být přizpůsobivější. V této době jsem zjistila, že více než tresty je potřeba nalézt tu správnou cestu a pochopení. Přestala jsem Petra za vše napomínat a snažila se mu více porozumět.

Petr měl problémy s pozorností, a proto jsem se snažila mu dávat více prostoru k pohybu, a to i v hodině. Byli jsme spolu domluvení, že pokud se bude cítit unavený nebo nervózní, může se projít do zadní části třídy, kde se protáhne, podívá například z okna ven (měli jsme výhled do lesa), vydýchá se a vrátí se zpět na své místo. Podmínkou bylo, že bude vše probíhat tak, aby nerušil ostatní spolužáky. Z počátku se to zdálo jako dobrý nápad, ale později Petr začal tyto chvíle využívat k tomu, aby nemusel pracovat a po cestě do zadní části děti různými způsoby provokoval (šťouchal do nich, něco jim vzal, díval do sešitu apod.). Musela jsem tuto možnost zrušit a začala jsem zařazovat více relaxačních chvil pro celou třídu. Protahovali jsme se spolu, zpívali krátké písničky, často jsem ve třídě větrala, dohlížela na to, aby nebylo přetopeno apod. Do většiny hodin jsem vkládala alespoň jednu aktivitu, která dovolila dětem změnit činnost, začleňovala jsem hry, práci s interaktivní tabulí, manuální činnosti (lepení, vystřihování k danému tématu), kreslení, říkání vtipů nebo hádanek aj. Při výkladu jsem podporovala pozornost dětí odměnami za správnou odpověď (obrázek, razítko, známka 1). Na Petra tento způsob motivace zabíral velmi dobře a častokrát odpovídal na otázky právě on.

6.3.5 Zhodnocení práce s Petrem

V prvním ročníku jsem na Petra pohlížela jako na nevychovaného a zlobivého kluka. Za tento soud jsem se později styděla a příkládalo ho především mé nezkušenosti. Petra jsem i přes nevhodné projevy jeho chování měla ráda a přistupovala k němu stejně jako k ostatním spolužákům, ale často jsem ho napomínala. Jelikož byl v kolektivu výrazný, má pozornost se na něho musela ubírat častěji než na ostatní. Petra jsem napomínala několikrát denně, mnohokrát psala poznámky do notýsku, než mi došlo, že to není správný přístup. Při hlubším poznání jsem zjistila, že se takto nechová naschvál, ale protože se nedokáže ovládnout a také, že psaní poznámek a neustálé napomínání tento stav nezmění. Laskavý a chápavý přístup Petra posouval ve výuce mnohem lépe a rychleji. Spolupráce byla příjemnější, s Petrem se dalo lépe domluvit na respektování pravidel a vše bylo mnohem jednodušší. Problémy s chováním a nepozorností nevymizely nikdy a byly v podobné frekvenci, avšak naše spolupráce se díky tomu výrazně posunula vpřed. Náš mezilidský vztah bych nakonec zhodnotila jako pozitivní a přátelský, který přetrvává dodnes.

Realizace podpůrných opatření hrála velkou roli v motivaci k výuce, neboť se domnívám, že bez nich by Petr postupem času přestal projevovat jakoukoliv snahu či zájem. Překonávání překážek bylo pro Petra samo o sobě velice náročné a pokud by si nebyl jistý řešením, bez dopomoci by se o to ani nepokusil. Díky podpůrným opatřením mohly být také upraveny očekávané výstupy, což bylo důležitým předpokladem k zvládnutí běžné výuky. V případě Petra byla realizace podpůrných opatření nezbytná a domnívám se, že bez speciálního přístupu by vzdělávání v běžné škole nebylo úspěšné. Individuální přístup byl při vzdělávání Petra zásadní, což potvrdil i v průběhu pedagogické intervence, na které velmi dobře spolupracoval a učivo zvládal výrazně lépe než v běžné vyučovací hodině. Petrovi velice vyhovovalo učení jehož hlavní složkou byla zábava a hra, jako tomu bylo v hodinách anglického jazyka. Při takových hodinách se zapojoval, více se soustředil a nemusel být tak často napomínán za nepozornost. Tímto způsobem se však nedaly vyučovat všechny předměty, do všech vyučovacích hodin jsem vkládala aspekt hry či zábavy, ale pro Petra to nebylo dostačující a brzy se objevily potíže s udržením pozornosti. Z výše uvedeného se domnívám, že pro Petra mohla být vhodnou volbou například alternativní škola. Nicméně v běžné škole jsme našli způsob, jak Petra vzdělávat, v tomto procesu byl nakonec úspěšný a patřil mezi průměr kmenové třídy.

6.4 Vzdělávání žáků v době pandemie Covidu-19

Online výuku jsem vedla v 2. pololetí 4. ročníku, v nadcházejícím ročníku jsem nastoupila na mateřskou dovolenou. Budu tedy popisovat úplné začátky online výuky, které dle mého názoru byly velice hektické, nejasné a závislé na individuálním přístupu každého pedagoga. Z pohledu školy, na které jsem působila, mohu zhodnotit, že za tento čas všichni pedagogové hledali vhodný přístup k těmto do té doby nestandardním podmínkám. Patřila jsem mezi první pedagogy na naší škole, kteří začali vyučovat přes webovou kameru online. Nevěděla jsem, jak jinak bych dokázala efektivně přenést učivo k žákům a mým cílem bylo, co nejméně zaměstnávat výukou rodiče. Úkolem rodiče byla příprava dítěte k výuce a dohlédnutí na doplnění učiva v případě zameškání, o výklad a plnění úkolů jsem se starala já. Většinu úkolů jsme plnili společně a úkoly, které byly jako samostatná práce mi následně žáci fotili a posílali ke kontrole. Žákům jsem nabídla v případě nepochopení učiva při online výuce, možnost online hovoru mimo stanovený čas výuky. Této nabídky několikrát využili žáci s SPU (Jana a Petr – vybraní respondenti).

Přístup Jany a Petra k online výuce mě překvapil. Oba přistupovali k výuce zodpovědně a nezameškali žádnou online výuku.

7 KAZUISTIKA Č. 3

Třetím a posledním respondentem je chlapec, jehož jméno bude pro tuto diplomovou práci Zdeněk. Ve školním roce 2021/2022 navštěvuje 6. ročník speciální školy pro žáky s lehkým mentálním postižením, na kterou odešel po 1. pololetí 4. ročníku běžné základní školy, ve které navštěvoval stejnou kmenovou třídu jako ostatní respondenti. Zdeňkovi je nyní 13 let a v kmenové třídě, kterou navštěvoval do 4. ročníku patřil k nejstarším žákům. Na doporučení ŠPZ mu byl na začátku 2. ročníku přiznán 3. stupeň PO s IVP a AP. Zdeňkovi bylo diagnostikováno lehké mentální postižení. Vzdělávání probíhalo po celou dobu v kmenové třídě, ve které byla přítomna asistentka pedagoga, která byla jeho stupni PO přidělena. Intelektový výkon byl zhodnocen jako slabý, v pásmu lehkého mentálního deficitu.

7.1 Školní anamnéza

Chlapec nastoupil do 1. ročníku po odkladu povinné školní docházky z důvodu školní nezralosti a zároveň díky nutnosti zahájení řešení životní situace, která se momentálně řešila. Matka Zdeňka byla drogově závislá a drogy užívala v těhotenství i po porodu syna. Babička Zdeňka se snažila své dceři pomoci, aby jí její syn nebyl odebrán, což velice brzy hrozilo, a tak si ho vzala do pěstounské péče právě ona se svým manželem, dědečkem Zdeňka. Matka začala projevovat mírný zájem o Zdeňka v průběhu školní docházky a to tak, že ho někdy vyzvedávala spolu s její matkou ze školy. Matka byla v této době těhotná a čekala své druhé dítě, dceru. Podle informací od Zdeňka i babičky si ho někdy brala na pár hodin domů. Matku jsem vídala jen zřídka, většinou jsme se potkaly po vyučování, když jsem odváděla zbytek třídy na oběd, takže jsme spolu nekomunikovaly a ve vyšších ročnících jsme se už ani nepotkávaly. Zdeněk se k matce choval hezky, bez výrazných emocí (negativních i pozitivních), jako by nevnímal, že je jeho matka, ale spíše známá. Při vítání nebo loučení s babičkou i se mnou se choval jinak, pevně a dlouze nás objímal. Zdeněk byl veselý, pozitivní kluk a domnívám se, že zásluhu na tom měli jeho prarodiče, kteří mu dávali spoustu lásky. Odjakživa bylo vidět, že je má moc rád a svou lásku jim viditelně projevoval. Protože byl Zdeněk v pěstounské péči, musela jsem pravidelně psát zprávy také pro sociální pracovníci, která měla jejich rodinu na starosti. Ve zprávě jsem hodnotila fungování prarodičů v péči o Zdeňka, pravidelnost školní docházky a školní výsledky.

Při nástupu do 1. ročníku bylo zřejmé, že mentalita Zdeňka je na výrazně nižší úrovni než u jeho vrstevníků, nicméně jeho ochota a chuť do výuky, s kterou nastupoval do 1. ročníku, byla ohromující. Do 3. ročníku jsem nepochybovala o tom, že by bylo vzdělávání v běžné škole pro Zdeňka nevhodné, přestože práce se Zdeňkem vyžadovala spoustu úsilí.

Zdeněk se velice brzy po nástupu do školy dostával do stavu výrazné pasivity při vyučování, k práci musel být neustále vybízen a kontrolován. Vyjadřování, mentalita i grafomotorika byla opožděna, odpovídala úrovni žáka mateřské školy. Projevovala se snížená schopnost učení, myšlení a orientace v sociálním prostředí. Zdeňkovo myšlení bylo omezené, jeho paměť slabší, stejně tak jemná a hrubá motorika. Situace, které dobře znal a byly pro něho stereotypní, zvládal zcela bez projevů jeho postižení. V průběhu vzdělávání nedošlo k významnému zlepšení, což odpovídalo pozdější diagnóze lehkého mentálního postižení. K lepšímu průběhu vzdělávání a lepší schopnosti adaptace nepřispívala velmi nepravidelná školní docházka. Přítomnost ve výuce byla pro Zdeňka obzvláště důležitá a zmiňovaná nepravidelná docházka jeho problémy zhoršovala.

7.2 Vzdělávání a spolupráce v 1. a 2. ročníku

Diagnóza mentálního postižení byla stanovena brzy po nástupu Zdeňka do povinné školní docházky, náročnost teoretické školní práce byla zřejmá ihned. Plán pedagogické podpory byl vytvořen s nástupem do 1. ročníku a vzdělávání Zdeňka probíhalo od začátku za nepřetržitého dohledu dospělé osoby (třídní učitel, asistent pedagoga). Při výuce jsme se s paní asistentkou střídaly, ale častěji se Zdeňkem pracovala právě ona. V 1. ročníku byla výuka totožná a Zdeněk pracoval převážně na stejných úkolech jako jeho spolužáci, což díky dopomoci a úpravám ve výuce zvládnul a osvojil si učivo daného ročníku obdobně jako jeho spolužáci. Při výuce byla využita některá podpurná opatření, jako například přítomnost asistentky pedagoga, tolerování pomalejšího pracovního tempa, krácení a zjednodušování samostatné práce, více času na kontrolu, využívání kompenzačních a reedukačních pomůcek apod. Další podpurná opatření budou uvedena u konkrétních vyučovacích předmětů.

Zdeňkovo potíže s učením se začaly projevovat na konci 1. ročníku a zejména potom ve 2. Problémy měl s vybavením si již naučeného a výuka Zdeňka se musela zaměřit výhradně na opakování. Zdeněk tyto situace vnímal velmi citlivě a začal si všimnout rozdílů mezi ním a jeho spolužáky. V tomto období bylo důležité se zaměřit na rozvoj zdravého sebevědomí, povzbuzování a motivování ve výuce i mimo ni. Udržet pozitivní přístup bylo náročné, neboť jeho chování bylo ovlivňováno emocemi, Zdeněk mívá problémy s citovou zdrženlivostí a sebeovládáním. Jelikož byl náš mezilidský vztah založen na vzájemné důvěře a respektu, bylo jednoduché Zdeňka uklidnit a přimět v pokračování v zadané práci. Ve vyšších ročnících to tak snadné nebylo.

Od 2. ročníku byl Zdeněk vzděláván podle IVP, neboť se jeho výukové obtíže a náročnost učiva zvyšovaly. Poskytnutí individuálního přístupu bylo nutné, stejně tak

snížení nároků a vzdělávání dle RVP ZV s minimálními výstupy. Mým úkolem nyní bylo zaměřit se na základní vědomosti a dovednosti a na jejich důkladné procvičení, chválit a motivovat k další práci, tolerovat pracovní tempo a klasifikovat pouze v případě úplného pochopení učiva. K výuce jsem využívala převážně alternativní učebnice a pracovní sešity, nebo také z předešlého ročníku. Pro Zdeňka jsem připravovala didaktický materiál dle aktuální potřeby, vytvářela pracovní listy nebo je kopírovala z dostupných zdrojů, využívala práce na interaktivní tabuli a ve výukových programech. Práci jsem často obměňovala, abych udržela Zdeňkovo pozornost a snahu. Posun v 2. ročníku byl nepatrný a výuka se musela zaměřit především na opakování učiva 1. ročníku. Vyučovací hodinu jsem rozdělovala na několik částí, protože nebylo možné Zdeňka vzdělávat výhradně se zbytkem třídy. Část hodiny byla věnována práci s paní asistentkou nebo se mnou, po této práci musel následovat odpočinek a v další části jsem Zdeňka zapojila do práce se zbytkem třídy. Tyto části se různě střídaly, vše záviselo na tom, ve které části hodiny bylo možné Zdeňka zapojit do výuky se zbylými žáky třídy. Udržování pomalého tempa a čas na odpočinek byl zásadní, pokud byl Zdeněk unavený, přestal spolupracovat a v práci nepokračoval.

7.2.1 Spolupráce s asistentem pedagoga

Spolupráce se Zdeňkem probíhala dobře pokud se po něm nechtělo něco, co se mu nelíbilo a nechtělo se mu dělat, v opačném případě přestal AP poslouchat, byl drzý, přestal pracovat a v ten okamžik jsem zasahovala já. Zdeňkovi jsem situaci vysvětlila a navedla ho zpátky k práci. Bylo důležité střídat se s AP při práci se Zdeňkem, neboť práci se mnou vyžadoval a dělal při ní větší pokroky. V kmenové třídě bylo žáků s SPU 5 a organizačně to bylo náročné, chvíle, kdy jsem mohla pracovat se Zdeňkem jsem vyhledávala a vytvářela, co nejčastěji to šlo. Pokud se neprobíralo nové učivo s celou třídou, vyměnila jsem se s AP v momentě, kdy jsem třídě vysvětlila a zadala samostatnou práci, na kterou AP následně dohlížela.

Funkční spolupráce mezi mnou a AP byla základní podmínkou pro efektivní zapojení Zdeňka do výuky, což zahrnovalo časté konzultace o jeho potřebách a aktivní účast při přípravách na výuku. AP s v naší kmenové třídě měnily každý rok a Zdeněk pracoval s několika z nich. Rozdíl v přístupu všech AP byl zjevný a dopad na výuku žáků s SPU taktéž. V naší kmenové třídě bylo období, kdy jsem měla ve vyučování přítomné i 3 AP, což mělo své výhody i nevýhody. Výhodou byla možná přítomnost u všech žáků s SPU, nevýhodou bylo nutnost vynaložení velkého úsilí k udržení klidu ve třídě a v časově náročnosti příprav na výuku. Měnění AP bylo z mého pohledu u Zdeňka nevhodné, ale on sám si s tím poradil bez problému a změny přijal bez výhrad. Po možnosti srovnání práce

několika AP a díky denní spolupráci minimálně s jednou z nich jsem si uvědomila několik důležitých pravidel, které bych při příští spolupráci zohlednila lépe. Ráda bych tu některé, z mého pohledu nejdůležitější, vyjmenovala:

- AP pracuje podle instrukcí učitele,
- je důležité si s AP nastavit pravidla na samotném začátku spolupráce a tato pravidla důsledně dodržovat,
- AP může pracovat s jedním žákem, ale i se skupinou žáků se SVP,
- AP může dohlížet na práci třídy, aby se učitel mohl věnovat žákům se SVP,
- nadání a schopnosti AP mohou být využity ve výuce a na část hodiny může dojít k výměně rolí, samozřejmě je neustálý dohled a přítomnost ze strany kvalifikovaného učitele,
- pravidelná komunikace a účast AP na přípravách výuky žáků se SVP a pravidelné vyhodnocování,
- zapojení AP do realizace i hodnocení výuky, v rámci možností a kompetencí,
- AP je důležitou osobou pro všechny žáky se SVP, ale především je personální podporou pro pedagogického pracovníka při vzdělávání žáků se SVP (nejedná se o asistenta žáka, ale asistenta pedagoga),
- AP nezodpovídá za vzdělávací část,
- součástí práce AP by měla být komunikace s rodiči žáků se SVP, v případě dlouhodobé nepřítomnosti žáka může zajišťovat doručení učiva, osobní doučování nebo jen osobní kontakt k udržení pouta mezi žákem a spolužáky,
- AP je dobré vnímat jako pomoc, podporu a parťáka.

Spolupráci s AP jsem více specifikovala právě u této kazuistiky, protože u Zdeňka byla realizována v největším rozsahu a při práci s vyšším stupněm PO je fungující spolupráce s AP zásadní. Pro mě osobně to byl jeden z nejnáročnějších úkolů, neboť jsem zprvu nevěděla, jak naši spolupráci uchopit a nedokázala jsem využít pomoci, která se mi nabízela. Přestože jsem měla teoretické vědomosti o práci s AP, uplatnit je v praxi bylo náročnější, než jsem předpokládala. Dlouho trvalo, než jsme se s první AP sladily, přestože byla nesmírně ochotná, aktivní a svou práci odváděla dobře.

7.2.2 Český jazyk – 1. a 2. ročník

Český jazyk v 1. ročníku probíhal standardně jako u ostatních žáků. Výuku jsem vedla metodou aktivního učení, využívala jsem k práci interaktivní tabuli, didaktické hry, zpívání, říkanky aj. Styl výuky Zdeňkovi vyhovoval, umožňoval mu plné zapojení a z tohoto důvodu pracoval na všech úkolech s námi. Zpětně hodnotím tento ročník jako Zdeňkův nejúspěšnější a jeho přístup nejpozitivnější.

Zdeněk byl na začátku 2. pololetí vzděláván podle IVP a stupeň PO byl 3. Vyučovací hodina se musela maximálně strukturovat a Zdeňkovo školní práce se výrazně lišila od práce zbytku třídy. V tento moment bylo důležité pracovat více na dobrém klimatu třídy, neboť jsem se chtěla vyhnout předsudkům ze strany spolužáků. S dětmi jsem si popovídala na téma originality a zvláštностech každého z nás. Sama jsem o sobě dětem svěřila své zvláštnosti, že se například často u jídla i v dospělosti pobryndám nebo při pití poliji. Děti měly moc rády, když jsem jim svěřovala něco o sobě a následně sami říkaly své zvláštnosti. Díky tomu si uvědomily, že být jiný není nic špatného, ale že je díky tomu život barevnější a zábavnější. Odlišný průběh výuky Zdeňka všichni žáci přijali a chovali se k němu velmi hezky.

U Zdeňka bylo důležité zvolit aktivitu tak, aby ho zaujala, byla přiměřená jeho schopnostem a bavila ho, protože největším problémem v tomto období byla pasivita ve výuce. K dalšímu rozvoji jsem začala využívat pracovní sešity pro žáky se specifickými poruchami učení, taktéž speciální kompenzační pomůcky, a to vše jsem mohla pořídit díky finančním prostředkům ze státního rozpočtu, které 3. stupni PO náležely. Jelikož byl výběr ponechán mně, zvolila jsem pracovní sešity KuliFerda, pro rozvoj čtení Dyslektickou čítanku pro 1. – 2. ročník od Zdeňky Michalové a Rohlík, auto, dům od Renaty Škaloudové. Tyto pracovní sešity jsem používala jako doplňkové nikoliv jako hlavní a pracovalo se s nimi dobře. Výhodou bylo, že pracovní sešity zaměřené na žáky s SPU obsahují úkoly, které jsou koncipované jednoduše, jasně a dají se skvěle využívat k domácímu procvičování. Kompenzační pomůcky sloužily k výuce, ale také k uvolnění a relaxaci. U Zdeňka jsem využívala rehabilitační pomůcky hlavně k uvolnění napětí, například antistresový míček, který mohl podle potřeby mačkat. Ve třídě byl vytvořen částečně relaxační koutek, který byl umístěn v zadní části třídy. V tomto koutku si mohl Zdeněk v případě potřeby odpočinout.

K podpoře výuky českého jazyk jsem využívala tyto pomůcky:

- bzučák, textilní písmena, čtecí okénka;

- vzdělávací hru Přečtu ti, mamí – děti se snaží z barevných dílků sestavit obrázky, které následně přečtou (na každém dílku je jedno písmeno);
- domino k rozvoji čtení – na jedné straně s obrázkem, na druhé se slovem
- kartičky s abecedou – sloužily k lepení obrázků začínajících na dané písmeno
- pexeso – jedna stránka s obrázkem a názvem, druhá pouze s obrázkem, úkolem žáka je přiřkládat obrázky na velkou čtvrtku s obrázkem a párovat je
- společenskou hru Dobble – využívána k rozvoji řeči;
- komunikační kartičky – rozšiřují slovní zásobu pomocí obrázků s názvem, žák se díky nim naučí lépe vyjadřovat a sdělovat, co vidí;
- obrázkové čtení – například kniha Červená čepička a jiné pohádky.

Na konci 2. ročníku Zdeněk četl s porozuměním jednoduché texty, rozuměl pokynům přiměřené složitosti, rozlišoval všechna písmena malé a velké abecedy, opisoval a přepisoval krátké věty, převáděl slova z mluvené do psané podoby. Při samostatné práci jsem poskytovala dostatek času a práci hodnotila pouze tu, kterou stihl. Zadávala jsem kratší práce a připravovala přehledy pravopisu (tabulka psacího a tiskacího písma), které byly ponechány na lavici. 2. ročník byl zakončen úspěšně, a nadále jsem nepochybovala o tom, že by Zdeněk neměl být vzděláván v běžné škole.

7.2.3 Matematika – 1. a 2. ročník

Matematika v 1. ročníku probíhala obdobně jako český jazyk v témž ročníku. Zdeněk pracoval s dopomocí paní asistentky a s úpravami zvládal tempo třídy (krácení práce, mírnější hodnocení, přehledové tabulky, více času na práci). Pochopení přechodu přes desítku bylo zásadní pro další počítání a vysvětlovala jsem ho pomocí rozkladu, využívala manipulace s drobnými předměty (kuličky, knoflíky, dřívka apod.), konkrétní příklady jsme znázorňovali barevně do čtverečkovaného papíru nebo vyznačovali na číselné ose. Sčítání i odčítání do 20 bylo osvojeno bez problémů a obdobně jako u zbytku třídy. Zdeněk měl potíže s orientací v prostoru a používáním výrazů vpravo a vlevo, pod, nad, před, za, nahoře atd. Zařazovala jsem proto hry na procvičení orientace v prostoru, například navádění žáka po třídě podle instrukcí (udělej krok vlevo/vpravo, zpět, vpřed), později i po slepu. Ostatní výrazy jsme procvičovali umístováním předmětů podle pokynů nebo naopak jsme pojmenovávali místo, kde se předmět nachází (sešit leží pod židlí apod.). Velice dobře se tyto výrazy procvičovaly v zástupu, či řadě žáků (stoupni si za Petra, vlevo od Michala

apod.). Úkony tohoto typu jsem vkládala do výuky pravidelně, neboť i ostatní žáci si potřebovali osvojit tyto výrazy. V oblasti geometrie byla znalost základních geometrických tvarů i grafické znázornění podprůměrné. Základní geometrické tvary musely být pravidelně opakovány, aby došlo k zapamatování alespoň nejznámějších z nich (trojúhelník, čtverec, obdélník).

Ve 2. ročníku se výuka Zdeňka musela přizpůsobit jeho sníženým rozumovým schopnostem. Změřit jsme se museli na opakování naučeného učiva a zmírnit posun vpřed v novém učivu. Musela jsem si dávat pozor při zapojování do práce s ostatními spolužáky, neboť při přetěžování se Zdeňkův stav výrazně zhoršil, začal zapomínat i naučené a odmítal pracovat. Nejčastěji jsem ho zapojovala do společných her, práce na interaktivní tabuli nebo do skupinové práce. Pozoruhodné byly markantní rozdíly ve Zdeňkově výkonu, stávalo se, že dokázal i náročnější učivo zvládat s ostatními spolužáky bez paní asistentky i jiné dopomoci a v jiný den nedokázal vypočítat jednoduché příklady. Často jsem byla sama velmi překvapená z toho, co Zdeněk dokáže, za což jsem ho vždy chválila před celou třídou. Zdeněk byl často unavený, zíval a válel se po lavici, babičku jsem na to upozorňovala pravidelně. Musela jsem ho nechat častěji odpočívat, protože únava byla někdy opravdu veliká. Od babičky jsem se dozvěděla, že má problémy se spaním a že usíná velice pozdě. Promluvili jsme si o tom a babičce jsem doporučila zlepšit spánkovou hygienu (před spaním nepoužívat tablet, telefon ani počítač, před spaním udržovat klid, uléhat i vstávat pravidelně, vyvětrat, omezit podávání sladkých nápojů atd.). Babičce jsem připomněla možnost navštěvování kroužku florbalu, aby měl Zdeněk pohyb. Nabídku přijali, Zdeněk na kroužek pravidelně chodil a domnívám se, že rád. Vztah s babičkou jsem měla vřelý a mluvila s ní každý den po vyučování, v těchto ročnících probíhala komunikace výborně. Myslím si, že to významně přispívalo k lepšímu průběhu vzdělávání. Častá a kvalitní komunikace se zákonnými zástupci nejen žáků s SPU je nesmírně přínosná.

Zdeněk na konci 2. ročníku četl a psal číslice v oboru do 100, sčítal a odčítal v oboru do 20. Práci jsem hodnotila mírněji a převážně dobrými známkami, špatné známky jsem nahrazovala slovním hodnocením, obrázkem nebo razítkem.

7.2.4 Anglický jazyk – 1. až 4. ročník

Ve výuce anglického jazyka jsem po Zdeňkovi vyžadovala pouze aktivní zapojení. Jak jsem již zmiňovala u předchozího respondenta, výuka anglického jazyka probíhala zábavnou formou, což Zdeňka bavilo a do výuky se zapojoval. Upřednostňovala jsem praktické používání jazyka a zaměřila jsem se na ústní ovládnutí slovní zásoby před

písemnou. U Zdeňka jsem musela své nároky snížit na minimum, řečové dovednosti byly podprůměrné a v anglickém jazyce tomu nebylo jinak. Zdeněk byl součástí výuky stejně jako ostatní spolužáci, ale byla zapotřebí výrazná dopomoc ze strany AP. Psaní v cizím jazyce bylo pro Zdeňka náročné a velice ho zdržovalo, s tím mu pomáhala AP, která psala většinou za něj a díky tomu se mohl lépe zapojit do výuky.

7.2.5 Chování – 1. až 4. ročník

Zdeněk nastoupil do 1. ročníku jako nesmělý chlapec, který byl k nepřehlédnutí díky své výšce. Do školy chodil čistý, upravený, učesaný a s úsměvem na rtech. Po prvním kontaktu bylo zjevné, že je jeho mentalita na výrazně nižší úrovni oproti jeho spolužákům. Komunikaci se Zdeňkem bych přirovnala spíše ke komunikaci s žákem mateřské školy, situaci jsem se přizpůsobila a jednala s ním, jak bylo třeba. Zdeněk byl milý, nesmírně ochotný, pozitivní, snaživý a pozorný v prvních dvou letech vzdělávání. Pokud vyšel ze svého komfortu byl velice impulzivní, za což jsem ho nikdy netrestala.

Chování, prospěch i domácí příprava se rapidně zhoršila ve 3. ročníku. Zdeněk chodil na výuku nepřipraven, penál zel prázdnotou a zadané úkoly nebylo hotové. Domácí úkoly dostával zřídka, ale pokud tomu tak bylo, byly předvyplněné babičkou a opsané Zdeňkem nebo nebyly hotové vůbec. Zdeněk začal odmítovat paní asistenci, rozčiloval se a neprojevoval snahu. Naštěstí mě i nadále respektoval, což umožňovalo pokračování ve výuce. Ke svým spolužákům se choval negativně a docházelo k častějším konfliktům mezi nimi. Negativní projevy jsem řešila v klidu, spíše jsem se to Zdeňkovi snažila vysvětlit a dalším konfliktům zamezit. Zdeněk byl citlivý a bylo důležité mu vše říkat s citem.

7.3 Spolupráce ve 3. a 4. ročníku a její celkové zhodnocení

Výuka i nadále probíhala podle IVP, v rámci 3. stupně PO, dle RVP ZV s minimálními výstupy, a protože se obsah výuky výrazně neměnil, shrnula jsem průběh dalšího vzdělávání souhrnně. Intelektový výkon byl velmi slabý a bylo za potřebí pokračovat v individuálním přístupu. Ve 3. ročníku se začal Zdeněk více projevovat a objevovaly se problémy v chování, které jsem musela častěji řešit. Začal odmítat práci s AP, hádal se se svými spolužáky, slovně i fyzicky je napadal. Myslím si, že v tu dobu začal více vnímat rozdíly mezi ním a ostatními spolužáky, ke kterým se začal chovat agresivně. Výrazně se zhoršil jeho školní výkon a domácí příprava. Spolupráce s babičkou probíhala převážně přes systém Bakalář nebo telefon. Osobní kontakt byl ze strany babičky omezen, přestože Zdeňka i nadále vyzvedávala každý den ze školy, konfrontaci se mnou se vyhýbala. Situaci jsem musela začít řešit přes výchovnou poradkyni, která si babičku pozvala na schůzku, na kterou

několikrát bez omluvy nedorazila. Z tohoto důvodu byla pozvána oficiálně, přes doporučený dopis, na což se do školy dostavila. Na této schůzce jsme řešili zhoršenou komunikaci, domácí přípravu a celkový stav Zdeňka. Babička slíbila, že se situace zlepší a zhoršenou komunikaci vysvětlila časovou vytížeností, neboť začala s podnikáním. Stav se přesto nezlepšil a nechuť k hledání východiska ze strany babičky měla velký dopad na celkový stav Zdeňka a na jeho vzdělávání. Ve výuce jsem s AP pokračovala stejným způsobem jako do teď, ale náročnost spolupráce se stupňovala. Zdeněk těžce přijímal výtky na jeho osobu, ale jelikož se mnou babička nekomunikovala, musela jsem mu o nepřipravenosti na hodinu říkat, což se mu nelíbilo. Zdeněk se začal stavět k výuce velmi negativně a začala jsem být jediným člověkem, se kterým ve výuce ještě spolupracoval.

Zdeněk zůstal na úrovni učiva 1. a 2. ročníku a jelikož často odmítal pracovat, doma se nepřipravoval, ztrácel i některé znalosti z těchto ročníků. Na konci 3. ročníku jsem zvažovala doporučení prarodičům o přestupu na praktickou školu. Byla jsem si vědoma toho, že Zdeňka motivuje především, když zažívá pocit úspěchu a věřila tomu, že na praktické škole by ho zažíval mnohem více. Viděla jsem, že se v běžné škole už opravdu trápí. Vše jsem nejdříve projednala s vedením školy a výchovnou poradkyní, která Zdeňka i rodinu dobře znala, s mým nápadem nejenže souhlasila, ale očekávala ho dříve. Na toto téma jsme sjednali schůzku s prarodiči, vše jim řádně vysvětlili a rozhodnutí bylo už výhradně na nich, neboť pouze oni mohli rozhodnout o tom, kam svého vnuka zařadí. Babička s přeražením na praktickou školu nesouhlasila, a tak Zdeněk pokračoval ve výuce na běžné škole i ve 4. ročníku.

Ve výuce jsem se zaměřila výhradně na zvládnutí základních vědomostí, procvičovali jsme čtení, psaní a početní operace v oboru do 100. Stále jsem Zdeňka zapojovala do společné práce, do hraní her, i od práce na interaktivní tabuli. Úkolů, které mohl plnohodnotně plnit se zbytkem třídy ubývalo a bylo organizačně náročné je do výuky i nadále zařazovat. Zdeněk se pohyboval na svém maximu, viděla jsem, že se trápí ve výuce i mimo ni, přestože byly kladeny minimální požadavky. Zaměřila jsem se na udržení dobrého klimatu ve třídě, proto se svými spolužáky plnil i některé úkoly, které byly nad jeho rámec vzdělávání. Chtěla jsem, aby trávil více společného času se svými spolužáky a cítil se i nadále součástí kolektivu. Zdeněk pracoval se spolužáky rád, se zapojením mu pomáhala paní asistentka. I v náročnějších úkolech jsem hledala možnost zapojení Zdeňka, což se většinou dařilo. Nejčastěji jsme takto spolupracovali u interaktivní tabule, kde na otázky odpovídali všichni žáci společně a následně jeden z nich šel správnou odpověď označit, nebo

přiřadit. Zdeněk správnou odpověď nevěděl, ale přesto se mohl do výuky zapojit, což kladně ocenil.

V těchto ročnících nebylo možné se posouvat v učivu dále, z tohoto důvodu jsme opakovali učivo předchozích ročníků. Výuku jsem vedla obdobným způsobem jako v předchozích ročnících. Rozdíl ve výuce byl pouze v tom, že jsem musela více dohlížet na Zdeňkovo práci, neboť často odmítal s AP pracovat. Ve třídě jsem vytvořila místo se speciální lavicí. Tato lavice byla mírně bokem od ostatních spolužáků a byla k dispozici v případě, když Zdeněk potřeboval pro svou práci klid, neboť v danou chvíli pracoval na úplně odlišném učivu. Lavici byla předem připravena, aby ji mohli s AP kdykoliv využít i bez mé iniciativy. Byla polepena pomocnými kartičkami, v blízkosti ní byly potřebné školní pomůcky – hry, pracovní sešity pro žáky s SPU, pracovní listy, oblíbená kniha. K lavici jsem dala židli s veselým polštářkem, aby se tam cítil hezky. Jelikož nebylo možné se v učivu posouvat dál, mohla jsem připravit vícero pracovních listů dopředu a AP je podle potřeby vybírala. Pohybovala jsem se po třídě téměř celou vyučovací hodinu, neboť žáků s SPU bylo více a díky tomu jsem měla vždy přehled o tom, na čem Zdeněk momentálně pracoval a mohla do toho případně zasahovat. Pracovní listy jsem obohacovala o veselé obrázky se Zdeňkovo oblíbenou tematikou (např. hasiči, popeláři apod.). Vymýšlela jsem a střídala typ odměn, abych ho motivovala, například dostával barevné jedničky, jedničky přes celou stránku, razítka, samolepky, pochvala do notýsku, nebo dostal chvilku pro hraní hry na interaktivní tabuli (pexeso, skládání obrázků, hledání rozdílů apod.). Mentalita Zdeňka byla na výrazně nižším věku, a tak jsem i volila způsob motivace. Stál o odměny, o které již jeho spolužáci nestáli (jednička přes celou stránku, barevná jednička atd.). Při práci se Zdeňkem jsem zjistila, že mu nejvíce vyhovuje vlídný, klidný a láskyplný přístup, který jsem mu podle mého dopřávala. Velice často jsem ho dokázala od srdce rozesmát a pokud jsem se musela zlobit, vždy to bylo velmi mírné, neboť jsem věděla, jak špatně se s tím vypořádává.

V průběhu 4. ročníku mi babička bez předchozího upozornění oznámila, že se byla podívat na praktické škole a že je již domluvena na přestupu. Zdeněk přestoupil po pololetním vysvědčení na praktickou školu v jiném městě, kam každý den dojíždí. Odchod Zdeňka mě moc mrzel z lidského hlediska, ale z učitelského jsem byla přesvědčena o tom, že je to tak správné. Se Zdeňkem se setkáváme dodnes a jeho přístup ke mně je i nadále milý a vřelý. Z jeho slov i slov babičky je na škole spokojený a patří mezi nejlepší žáky.

Diskuze

Od 1. ročníku jsem vedla třídu, která měla nízký celkový počet žáků, ale vysoký počet žáků se SVP. V kmenové třídě byli tři zmínění respondenti, dále také žák s těžkým strabismem (šilháním) a žákyně s kombinovaným zdravotním postižením (mentální a řečové) s celkovou úrovní v pásmu LMR a IQ 58 a smyslem k sebepoškozování, tato žákyně byla na konci 2. ročníku přerazena na praktickou školu. V práci jsem tyto případy nezmiňovala, neboť jsem nedostala svolení od zákonných zástupců.

Skladba třídy byla pestrá a snaha o běžné fungování výuky vyčerpávající. Realizace PO opatření byla nutná a ve většině případů podmínkou pro další vzdělávání v běžné škole. Mé zkušenosti s různými typy vad a postiženími mi ukázaly, že nejsou vhodná bezprostředně pro všechny. Dlouho mě ani nenapadlo, že by bylo vhodnější výuku některých z nich realizovat v praktické škole, ale po vynaloženém úsilí všech zúčastněných a žádném pokroku jsem začala o této variantě uvažovat. Dva žáci nakonec přestoupili na praktickou školu (žáci s LMR), neboť u těchto žáků realizace PO fungovala poměrně krátkou dobu a velice brzy jsme zakotvili v učivu na jednom místě. Dokud byly tyto žáci ve třídě šťastní a bylo možné je vzdělávat alespoň v základních vědomostech, viděla jsem smysl v setrvání v běžné škole. Tento stav však nevydržel dlouho, neboť velice rychle začali vnímat rozdíl mezi nimi a jejich spolužáky a časem je to začalo trápit. Výuka se neposouvala dál, zákonní zástupci přestali v obou případech spolupracovat a získané vědomosti se ztrácely. Přes poskytovaná PO se stav nadále zhoršoval a oba se v běžné škole necítili dobře, dávali to najevo agresivním chováním ke svým spolužákům a nezájmem k učení. Z tohoto důvodu jsem se snažila domluvit se zákonnými zástupci na přestupu do speciální školy pro žáky s lehkým mentálním postižením, neboť jsem byla přesvědčena o tom, že pokud budou mezi žáky na podobné úrovni, oba mají velký potenciál naučit se základním dovednostem nutným pro samostatný život v dospělosti. Díky zpětné vazbě obou rodin jsem se ujistila v tom, že přestup na speciální školu byl správným krokem.

PO mi poskytovala možnosti vhodných úprav metod výuky, didaktické postupy, úpravy v kritériích hodnocení žáky, které jsem mohla realizovat. PO kompenzovala speciální vzdělávací potřeby a vyrovnávala obtíže žáků se SVP ve vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením, proto je dobré této možnosti využít, přestože je pro pedagogy časově náročná. Přestože mi byla podpůrná opatření na této cestě oporou a výrazně napomáhala při práci s žáky se SVP, nestala se úplnou záchranou efektivní výuky u všech. V případě žáků s přiznaným 2. stupněm PO jsem viděla smysl v poskytování podpůrných opatření, přes

veškeré úsilí při organizaci výuky a trpělivost při její realizaci, neovlivňovalo to výuku ostatních žáků. To samé nemohu tvrdit o žácích se stupněm PO 3. Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015) u tohoto stupně uvádějí, že povaha obtíží žáků a charakter vzdělávacích potřeb vyžadují takové úpravy, které již významněji zasáhnou do organizace práce se třídou, v níž je žák vzděláván. Tyto úpravy byly opravdu významné a při počtu více takovýchto žáků, bylo téměř nemožné udržet běžný chod třídy. Jak Lechta (2016) zmiňuje ve své knize, vzdělávání žáků s mentálním postižením by nemělo vyžadovat nadměrnou individuální pomoc a péči učitelů na úkor ostatních žáků. S tímto tvrzením po získané zkušenosti naprosto souhlasím a doporučovala bych zvážit ho již v začátcích vzdělávání žáků s vyšším stupněm PO. Je dobré se zamyslet nad negativním dopadem u žáků, kteří žádnými poruchami netrpí. Zjistila jsem, že tato problematika je v literatuře opomíjena, přestože tato situace jistý dopad na tyto žáky má. Těmto žákům nemůže být věnována naprostá pozornost a potřebný čas při výuce, výuka se často přizpůsobuje potřebám všech žáků a například na žáky s nadáním již nezůstává tolik prostoru. Tak tomu bylo alespoň ve třídě, kterou jsem vedla já.

Můj přístup byl od 1. ročníku pozitivní a energický. Mým největším cílem bylo, aby se všichni žáci cítili ve škole dobře a chodili tam rádi. Kolektiv třídy byl pevný a vztahy ve třídě vřelé. Žáci se vzájemně povzbuzovali a pomáhali si. Atmosféra ve třídě byla skvělá, a to mi dodávalo sílu v úsilí pokračovat. Dělal jsem vše pro to, aby byli všichni žáci ponechání výuce na běžné škole a obětovala tomu spoustu času, úsilí, a nakonec i zdraví. Po zkušenostech, které jsem získala, bych nyní přistupovala k dané situaci odlišně. Snažila bych se dříve objektivně vyhodnotit situaci, poradit se s odborníky a rodinou na tom, zda je vzdělávání v běžné škole opravdu to nejlepší pro konkrétního žáka. Přála bych si, abych při příští zkušenosti přistupovala k problému více realisticky. Jak Lechta (2016) uvádí ve své knize, edukace žáků s mentálním postižením je celoživotní proces a hlavním cílem je připravit je na praktický život. Na to bych se chtěla zaměřit, abych žákům s mentálním postižením poskytla, co potřebují. Zpětně se domnívám, že jsem všechny žáky s PO svým způsobem přetěžovala, neboť jsem je chtěla zapojovat do běžné výuky co nejvíce to šlo.

Realizace PO je z mého pohledu nesmírně náročná pro začínající učitele, kteří mají pouze teoretické znalosti, neboť použití v praxi vyžaduje vysokou míru flexibility a ochotu hledat neustále nové způsoby k vytvoření efektivní výuky všech žáků. Neměla jsem zkušenosti s výukou žáků se SVP a četnost výskytu v kmenové třídě mě zprvu zaskočila a v podstatě po celou dobu vzdělávání jsem hledala ten nejvhodnější způsob vzdělávání všech žáků. Nové přístupy k výuce jsem čerpala z odborných knih, internetových stránek a

velmi často z výuky na vysoké škole, neboť jsem si zvolila tehdy ještě nevědomky přínosnou specializaci a to SPUCH (speciální poruchy učení a chování). Radu jsem pravidelně hledala u výchovné poradkyně, která byla taktéž mou zavádějící učitelkou na dané škole a v závažnějších případech jsem se vždy obrátila na vedení školy, které bylo nesmírně ochotné se vším pomoci. Je dobré si však uvědomit, že i přes pomoc a rady od druhých, zůstane pedagog na výuku sám a vzniklé situace musí dokázat vyřešit v daný moment. Pedagog musí být připraven na to, že se vyučovací hodina může v průběhu měnit a on by na to měl umět reagovat. Brzy jsem přišla na důležitost poctivé přípravy všech vyučovacích hodin, neboť jsem si vyzkoušela, že při méně promyšlených hodinách jsem se trápila hlavně já, byla jsem nervózní a nedokázala v klidu reagovat na potřeby všech žáků třídy. Při práci s více žáky se SVP je příprava zásadní a neměla by se podceňovat. Doporučovala bych připravit si raději více materiálů, které nemusí být využity, ale je dobré je po ruce mít.

Závěr

Cílem této práce bylo popsat realizaci podpůrných opatření ve vzdělávání žáků na 1. stupni základní školy. Tento cíl byl dle mého názoru naplněn.

Teoretická část obsahovala základní teoretická východiska oblasti specifických poruch učení a chování, možná reedukace těchto poruch společně se způsoby vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Praktická část v se v úvodu věnovala seznámení s důvodem výběru respondentů uvedených v diplomové práci, popisem prostředí, kde probíhalo výzkumné šetření a pokračovala konkrétními kazuistikami vybraných žáků. K práci jsem připojila fotodokumentaci prací těchto žáků. V praktické části jsem se snažila o využitelnost pro pedagogy vzdělávající žáky s SPU, ale také o poukázání na nutnost využití individuálního přístupu u všech žáků.

Po zpracování této diplomové práce bych byla velmi ráda, kdyby byl tento materiál využíván hlavně začínajícími pedagogy, nebo také pedagogy, kteří v dané problematice nemají zkušenosti.

Osobně mne zpracování tohoto tématu diplomové práce motivovalo k pokračování v prohlubování vědomostí této problematiky. Díky této práci jsem načerpala z odborné literatury důležité informace, které mi budou v praxi učitelky na základní škole přínosem a motivací k dalšímu zlepšení.

Použité zdroje:

- (1) ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK, 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.
- (2) BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
- (3) BUREŠOVÁ, Jarmila, 2016. *Povím vám o dyslexii: průvodce pro rodinu a přátele*. Ilustroval Aleš ČUMA. Brno: Edika. Tipy pro odborníky. ISBN 978-80-266-0991-9.
- (4) ČERNÁ, Marie, 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- (5) FISCHER, Slavomil, 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- (6) GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.
- (7) HÁJKOVÁ, Vanda, 2018. *Asistent pedagoga - profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1.
- (8) HARTL, P; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-303-X
- (9) HUTYROVÁ, Miluše, 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- (10) JOŠT, Jiří, 2011. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
- (11) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2012. *Dysortografie. 2. vydání*. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-87295-10-6.

- (12) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.
- (13) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.
- (14) KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- (15) KEOGH, Barbara K., 2007. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1504-9.
- (16) KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.
- (17) KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ, 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
- (18) KREJČÍŘOVÁ, Olga, 2002. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Eteria. ISBN 80-238-8729-7.
- (19) LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- (20) LECHTA, Viktor, ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- (21) LECHTA, Viktor, Penny AXELROOD, Zsolt CSÉFALVAY, et al., 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. Efeta. ISBN 80-8063-092-5.

- (22) LUDÍKOVÁ, Libuše, 2010. *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2655-6.
- (23) MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.
- (24) NELEŠOVSKÁ, Alena, 2004. *Jak se děti učí hrou*. Praha: Grada. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0815-9.
- (25) PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.
- (26) PIVARČ, Jakub, 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
- (27) POKORNÁ, Věra, 2000. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7117-8248-3.
- (28) POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- (29) SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.
- (30) VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ, 2020. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-7106-219.
- (31) VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- (32) VAŠEK, Štefan, 2003. *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia. ISBN 80-968797-0-7.
- (33) ZELINKOVÁ, Olga, 2005 [2006]. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-022-9.

- (34) ZELINKOVÁ, Olga, 2004. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.
- (35) ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- (36) ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.
- (37) ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.
- (38) ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2006. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU: (pro 1. stupeň ZŠ)*. Aktualiz. vyd. Praha: D H. ISBN 80-903-5794-6.

Elektronické informační zdroje

- (1) FOŘTOVÁ, Kateřina, 2013. Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. Praha 4: Základní škola Kunratice [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>
- (2) SCHÖB, Andrea, 2013. Definition Inklusion — Inklusion. Inklusion — Innovative Konzepte & Produkte für Ihren inklusiven Schulalltag [online]. Bad Rodach: Wehrfritz, 2013 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/definition-inklusion.html>
- (3) Inkluze v praxi: Co je inkluze ve škole? APIV | NPI ČR - Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [online]. Praha: Národní pedagogický ústav České republiky [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluz>
- (4) Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami [online]. [cit. 2021-02-25].
- (5) MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. Katalog podpůrných opatření [online]. Univerzita Palackého v Olomouci: Upol [cit. 2021-02-25]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluz.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>
- (6) PIVARČ, Jakub, 2020. Na cestě k inkluzi [online]. Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta: Karolinum [cit. 2021-02-24]. ISBN 987-80-7603-206-4. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=49oGEAAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- (7) JIRÁKOVÁ, Pavlína, 2015. Metodické aspekty dysortografie - Alfabet. *Alfabet - Informační portál pro pečující* [online]. Praha: Alfabet.cz, 23. 02. 2015 [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace/dysortografie/>
- (8) Plány IVP a PLPP - DIGIFOLIO: Plány IVP a PLPP, 2020. *Npi metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

- (9) KROPÍKOVÁ, Marika, 1997. Podpůrné opatření pedagogická intervence od 1. 1. 2021 | Inkluzivně.cz - Řízení a výuka v inkluzivní škole. *Inkluzivně.cz - Řízení a výuka v inkluzivní škole* [online]. Praha: Verlag Dashöfer, 15. 02. 2021 [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: https://www.inkluzivne.cz/33/podpurne-opatreni-pedagogicka-intervence-od-1-1-2021-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Etu6UpUdBK2aEf_hPvJaVzA/?uri_view_type=4
- (10) HRUŠKOVÁ, Zuzana, 2021. Pedagogická intervence | Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 14. 01. 2021 [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-intervence>
- (11) MŠMT, 2013 – 2021. Plán pedagogické podpory (PLPP). *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2021-11-21]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44158_1_1/
- (12) ADÁMKOVÁ, Karla, Jitka SHÁNĚLOVÁ a Petra PRŮCHOVÁ, 2022. Úprava režimu výuky (časová, místní). *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/organizace-vyuky/4-1-1-uprava-rezimu-vyuky-casova-mistni/>
- (13) FELCMANOVÁ, Lenka, 2022. Úprava obsahu a rozsahu učiva. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/upravy-obsahu-vzdelavani/4-5-2-uprava-obsahu-a-rozsahu-uciva/>

Seznam příloh

Příloha 01 – Čtecí okénko

Příloha 02 – Vzhled domácích úkolů

Příloha 03 – Vzhled školní práce

Příloha 04 – Psaní písmen do mouky

Příloha 05 – Hodnocení v žákovské knížce

Příloha 06 – Záměna podobně tvarových písmen

Příloha 07 – Písemný projev 1. ročníku

Příloha 08 – Vývoj kresby

Příloha 09 – Papírové peníze – pomůcka

Příloha 10 – Řešení slovní úlohy

Příloha 11 – Písemný projev ve 4. ročníku

Příloha 12 – Barevné vyznačení linek v 1. ročníku

Příloha 13 – Dopomoc při plnění slovních úloh

Příloha 14 – Ignorování gramatických chyb

Příloha 15 – Pracovní list – orientace v prostoru

Příloha 16 – Úroveň písma v 2. ročníku

Příloha 17 – Pracovní list – český jazyk 2. ročník

Příloha 18 – Ukázka dopomoci AP

Příloha 19 – Slovní úlohy – matematika 2. ročník

Příloha 20 – Ukázka poznámek od AP

Příloha 21 – Matematika – přechod přes desítku

Příloha 22-25 – Ukázka z pracovního sešitu KuliFerda

Příloha 26-28 – Ukázka domácího úkolu



URČI PRVNÍ SLABIKU

Práce na 1. Den

MIMINKO, MIKULÁŠ, MICHAL začíná na slabiku M

VÁNOCE, VÁLEČEK, VÁNOČKA začíná na slabiku V

LÍPA, LÍVANEC, LÍZÁTKO začíná na slabiku L

KAPESNÍK, KAREL, KAŠE začíná na slabiku K

VYBER SI TŘI SLOVA A VYMYSLI S KAŽDÝM SLOVEM JEDNU VĚTU:

Vánoce se dělají doma.
Michal si nedělal úkoly.
Mikuláš dává hodným
dětem sladkosti.

JSI ŠIKULKA, JEN TAK DÁL 😊



práce na 2. den

VYMYSLI 5 SLOV NA SLABIKU, SLOVA ZAPIŠ (KAŽDÉ SLOVO
VYTLESKEJ, SPRÁVNĚ VYSLOVUJ KAŽDOU SLABIKU)

LA Lavice, Lano, laker, láska,
lada

MA Mama, mám, Marek, Matěj,
matematika.

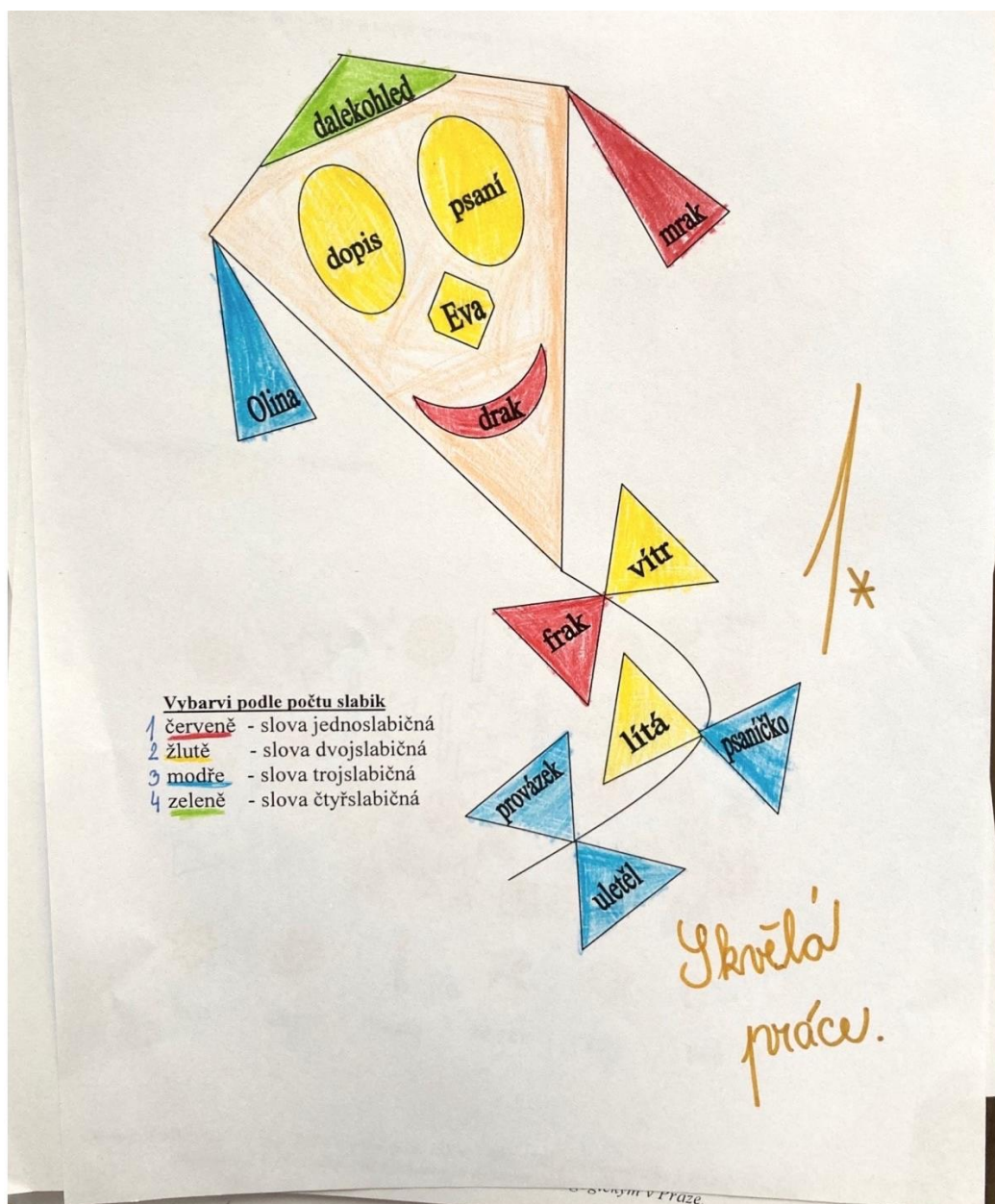
TE Tebe, Teta, Terezie, Teletka
Telefon, Tereza, Termoska.

LI Lída, liška, lina, limonada,
lístek, lusk, listopad.

JAK TI TO ŠLO? VYBARVI SMAJLÍKA.

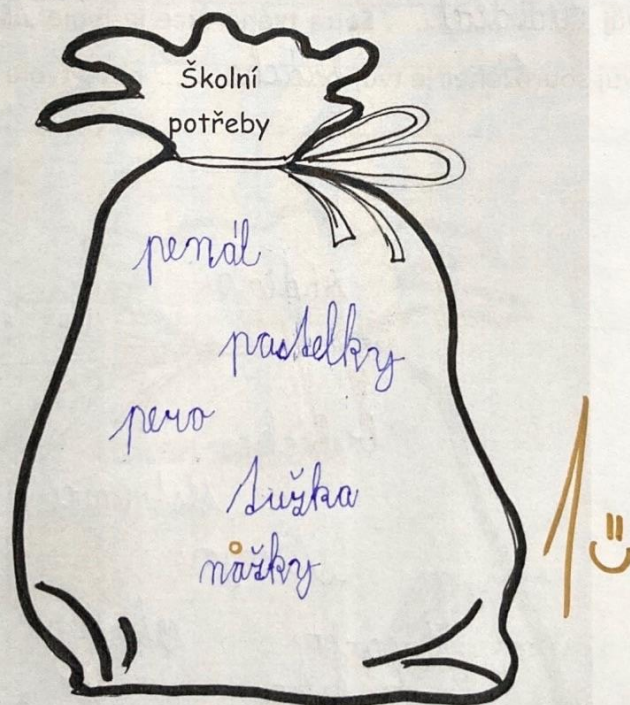


Příloha 03 – Vzhled školní práce



SLOVA NADŘAZENÁ A PODŘAZENÁ

Úkol č. 1: Doplň slova podřazená ke
slovu školní potřeby



To se ti povedlo.

Příloha 04 – Psaní písmen do mouky



Sdělení o prospěchu a chování žáka / žákyně				
Datum	Předmět	Obsah sdělení	Hodnocení	Podpis učitele/ky
26.9.	M	počítání do 3	1	Šuš
30.9.	ČJ	háčička	1	Šuš
12.10.	M	počítávání	1	Šuš
14.10.	M	počítám do 5	1	Šuš
17.10.	ČJ	háčička	1	Šuš
19.10.	AJ	okružka	1	Šuš
20.10.	ČJ	psaní	1	Šuš
20.10.	PRV	práce v sešitě	1	Šuš
8.11.	PRV	školní osnovy	1	Šuš
18.11.	M	počítáme do 5	1	Šuš
23.11.	ČJ	okružkami abec	1*	Šuš
23.11.	AJ	okružka	1	Šuš
23.11.	AJ	psaní	1	Šuš
13.2.	M	počítáme do 10	1	Šuš
13.2.	ČJ	psaní	1-	Šuš

Příloha 06 – Záměna podobně tvarových písmen

24. Doplně větu. Slovo k doplnění zjistíš z tajenky, když seřadíš čísla od nejmenšího k největšímu.

V	A	R	V	E	K	E
1	7	5	3	2	6	4



Nejčastějším obyvatelem parku bývá:

VEVERKA

25. Zapiš, co všechno o veverce víš, nebo si myslíš, že víš. Sdílej ve dvojici. Informace můžeš doplňovat i průběžně, během vzájemného sdílení.

Šplhají po stromech.
 Umí dobře skákat.
 Papá oříšky.
 Má hnědý ocas.
 Umí horní končetiny rozkládat jako brídla.

26. Označ správnost či nesprávnost tvrzení.

Je pravda, že veverky...

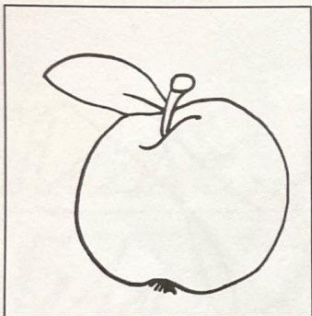
- ... mívají rezavou nebo černou barvu.
- ... mají dlouhý ocas, který jim pomáhá udržet směr při skoku.
- ... neumějí šplhat po stromech.
- ... žijí v norách.
- ... se živí oříšky, semínky z šišek a houbami.
- ... si dělají na zimu zásoby.
- ... jsou hlodavci.

- ANO - NE
- ANO - NE
- ANO - NE
- ANO - NE
- ANO - NE
- ANO - NE
- ANO - NE

27. Vysvětli pojem hlodavec. Jaké další hlodavce znáš?

Malé zvířátko a malými...

26



Obtáhní 3x

Handwriting practice for the letter 'j' on lined paper. The first row shows the stroke order for writing 'j' with numbers 1 and 2. The second row shows 'j' written in blue ink. The third row shows 'j' written in grey ink. The fourth row shows 'j' written in blue ink. The fifth row shows 'j' written in blue ink. The sixth row shows the word 'jája' written in blue ink, with the first 'j' in red. The seventh row shows the letters 'j', 'M', 'm', and 'l' written in blue ink. The eighth row shows the letters 'T', 't', 'O', 'a', and 'p' written in blue ink. A small red logo with the text 'PĚKNÝ POK' is visible on the right side of the page.

Máme louku.

Máme louku.

Kouse se pase.

Kouse se pase.

Kde je auto?

Kde je auto?

Auto houká.

Auto houká.

Tom nese meloun.



Tom nese meloun.



Příloha 08 – Vývoj kresby

U u
U u

M m
M m

Adam Ute Marek

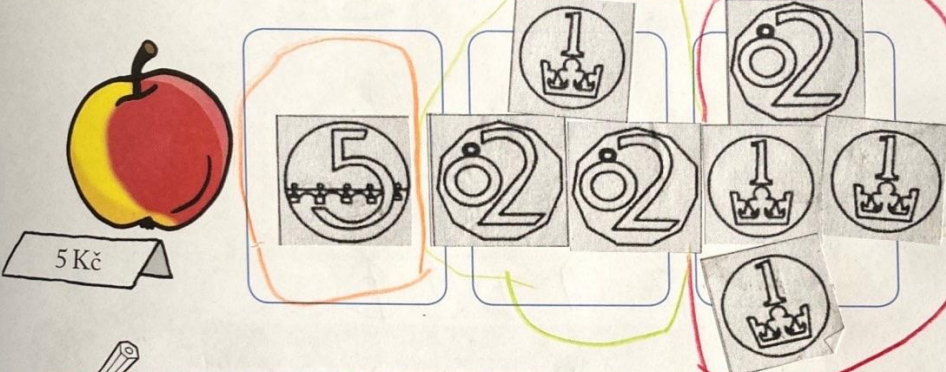
1. Na kartách se slovy označ barevně písmena. Vymysli další jména, která začínají na dané písmeno.
2. Nakresli, s kým bys chtěl/a vyrazit na cesty. Urči počáteční hlásku jeho/jejího jména.
Urči počet a délku slabik ve slově.

HERBÁŘ



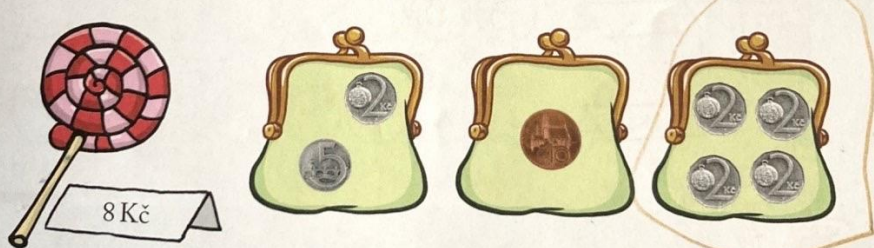
Příloha 09 – Papírové peníze – pomůcka

1. Za jablko mám zaplatit 5 Kč. Jaké mince mohu použít? Své návrhy zakresli do rámečků.



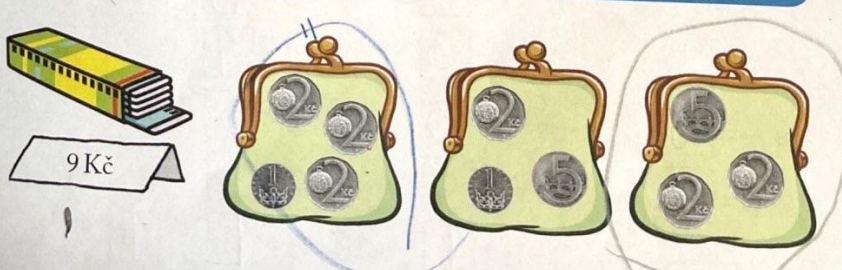
5 Kč

2. Cena lízátka je 8 Kč. Ve které peněžence je dostatek peněz na zaplacení lízátka? Správné řešení zakroužkuj.



8 Kč

3. Cena žvýkaček je 9 Kč. Zakroužkuj peněženku, ve které je dostatek peněz na zaplacení žvýkaček.



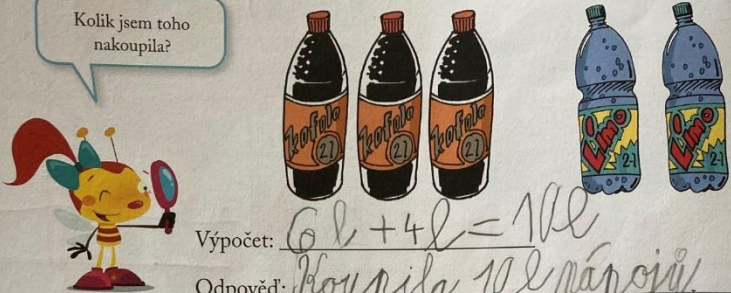
9 Kč

Příloha 10 – Řešení slovní úlohy

1. Vypočítej.

Lili má narozeniny. Na oslavu nakoupila kofolu a limonádu.
Kolik litrů nápojů koupila dohromady?


Kolik jsem toho nakoupila?



Výpočet: $6\text{ l} + 4\text{ l} = 10\text{ l}$
Odpověď: koupila 10 l nápojů.

2. Vypočítej.

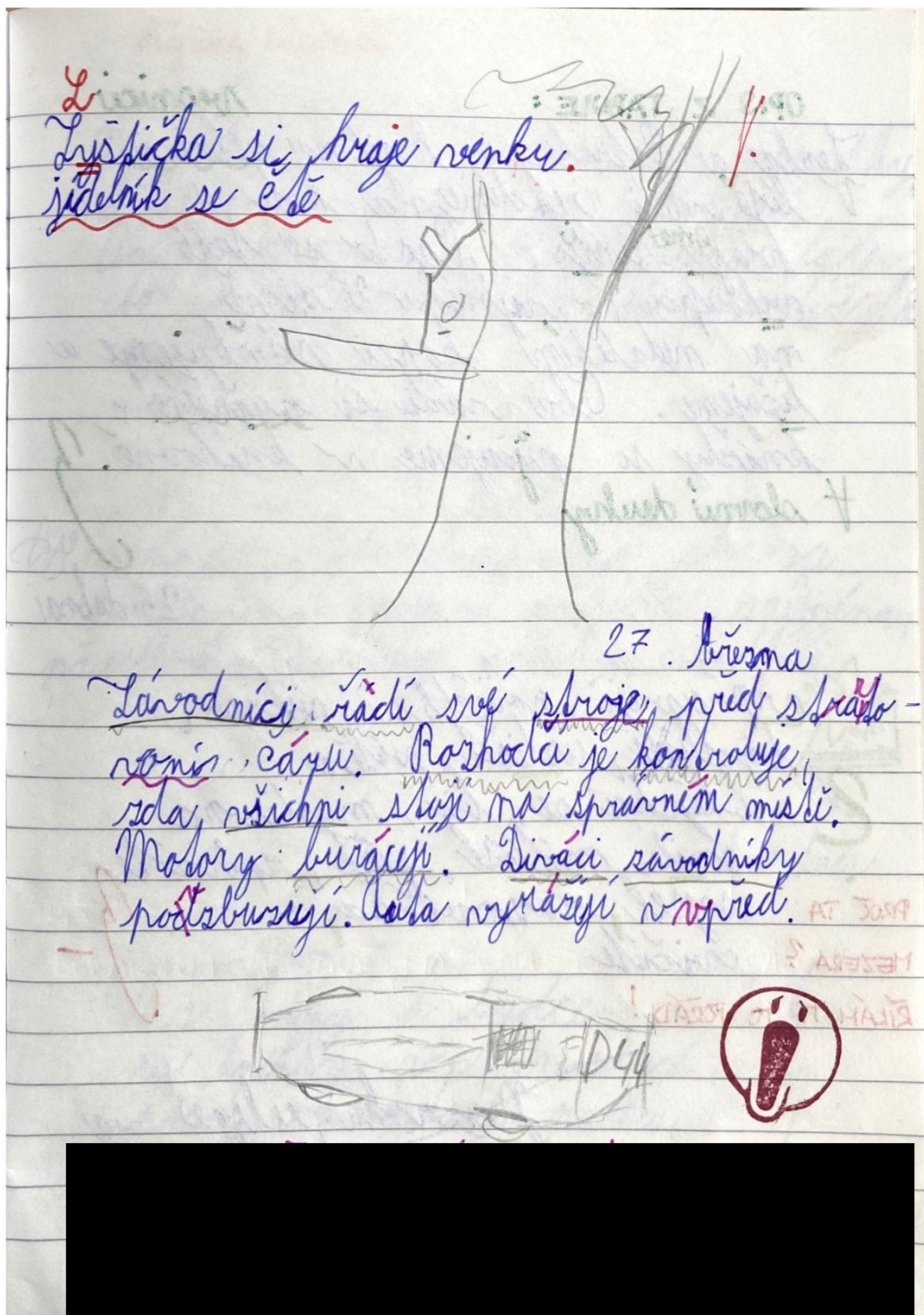
V kanystru bylo 20 litrů vody. 8 litrů vody maminka spotřebovala na vaření. Kolik litrů vody zbylo v kanystru?

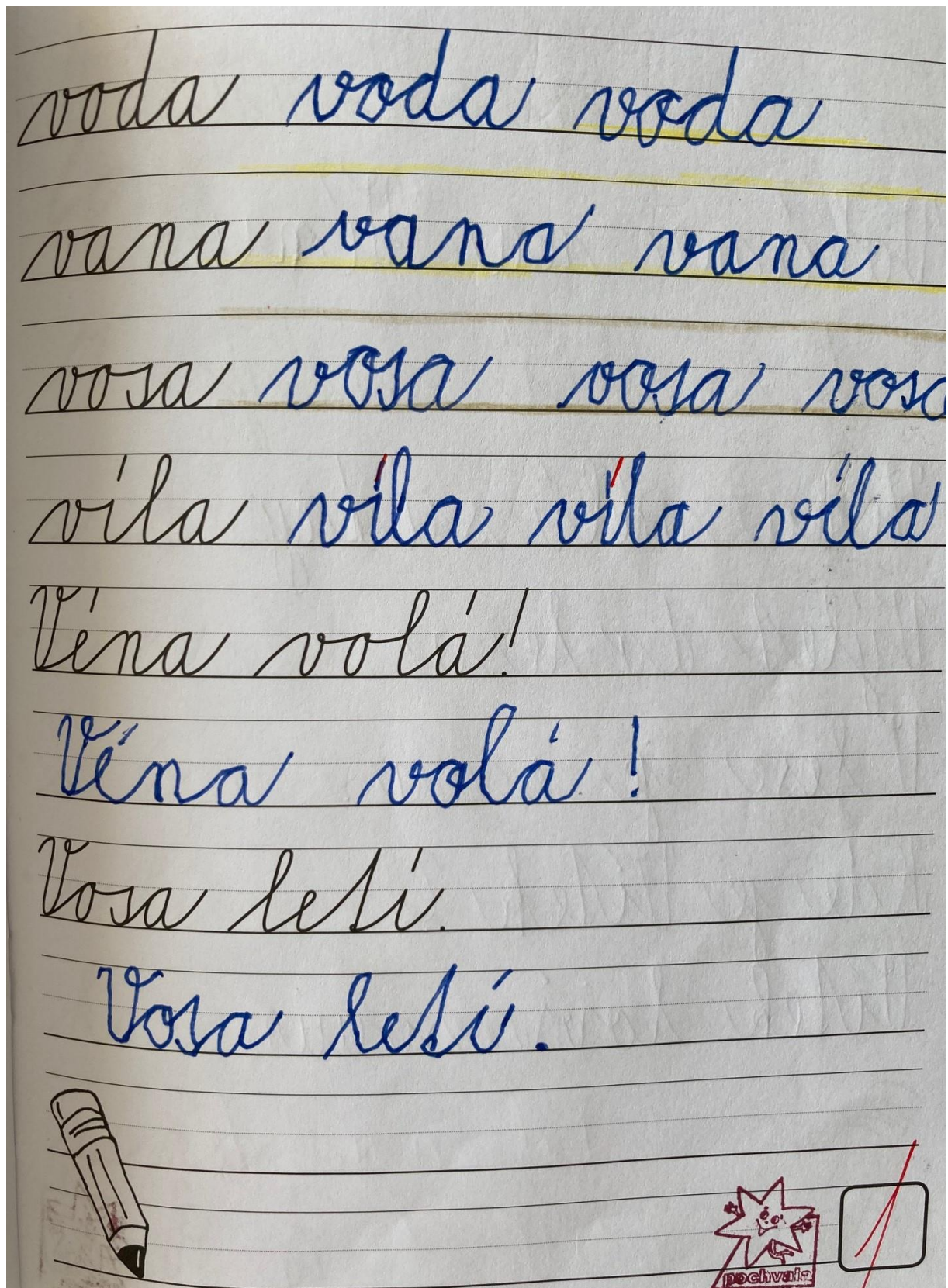


Výpočet: $20\text{ l} - 8\text{ l} = 12\text{ l}$
Odpověď: zbylo 12 l v kanystru.

3. Vypočítej.

$12\text{ l} + 3\text{ l} = \boxed{15}\text{ l}$	$16\text{ l} - 5\text{ l} = \boxed{11}\text{ l}$
$2\text{ l} + 6\text{ l} = \boxed{8}\text{ l}$	$12\text{ l} - 2\text{ l} = \boxed{10}\text{ l}$
$14\text{ l} + 4\text{ l} = \boxed{18}\text{ l}$	$9\text{ l} - 6\text{ l} = \boxed{3}\text{ l}$
$10\text{ l} + 10\text{ l} = \boxed{20}\text{ l}$	$18\text{ l} - 3\text{ l} = \boxed{15}\text{ l}$





Příloha 13 – Dopomoc při plnění slovních úloh

Učebnice str. 78

PŘÍKLADY TYPU $297 + ? = 305$

1. Opakuj si:

$4 \cdot 8 = 32$	$6 \cdot 9 = 54$	$6 \cdot 8 = 48$	$36 : 9 = 8$	$42 : 6 = 7$
$6 \cdot 5 = 30$	$8 \cdot 8 = 64$	$8 \cdot 7 = 56$	$63 : 7 = 9$	$80 : 10 = 8$
$3 \cdot 7 = 21$	$9 \cdot 7 = 63$	$5 \cdot 5 = 25$	$56 : 8 = 7$	$27 : 9 = 3$
$7 \cdot 7 = 49$	$9 \cdot 5 = 45$	$5 \cdot 7 = 35$	$64 : 8 = 8$	$81 : 9 = 9$

2. Tvoř podobné úlohy podle tabulky, formuluj odpověď:

Olda i Kačenka sbírají odznaky. Olda má ve své sbírce 198 odznaků, Kačenka 207 odznaků. O kolik má Kačenka více odznaků než Olda?

Olda	397	493	597	392	892	295	94	796	690	501
Kačenka	403	501	604	402	900	303	102	804	700	501
O více	6	12	7	10	8	8	8	8	10	0

3. Najdi příklady, které tu mají výsledky:

$203 - 4 = 199$	$306 - 9 = 297$
$291 + 9 = 300$	$195 + 6 = 201$
$306 - 8 = 298$	$404 - 8 = 396$
$493 + 8 = 501$	$797 + 6 = 803$
$401 - 3 = 398$	$507 - 9 = 498$
$899 + 3 = 902$	$394 + 7 = 401$
$605 - 7 = 598$	$802 - 6 = 796$
$990 + 10 = 1000$	$993 + 7 = 1000$

4. Utvoř otázky ke slovním úlohám.

a) Vráta má ve své sbírce známek 297 různých známek. Igor má ve své sbírce 305 známek.
okolo známka nastínit
rozdíl známek nastínit

b) Helena dostala od dědy sbírku starých mincí. Zatím se jí podařilo sbírku obohatit o další 4 mince, takže jich teď má 604.
Kolik mincí dostala od dědičky? 600 mincí

5. Prohlédni si mince a pokus se zjistit, ke kterým zemím mince patří:

				
Velká Británie	Slovensko	Japonsko	USA	ČR

6. Vypočítej:

$\begin{array}{r} 26 \\ + 43 \\ \hline 69 \end{array}$	$\begin{array}{r} 57 \\ + 35 \\ \hline 92 \end{array}$	$\begin{array}{r} 94 \\ - 72 \\ \hline 22 \end{array}$	$\begin{array}{r} 76 \\ - 57 \\ \hline 19 \end{array}$	$\begin{array}{r} 67 \\ - 43 \\ \hline 24 \end{array}$	$\begin{array}{r} 28 \\ - 19 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{r} 42 \\ - 17 \\ \hline 25 \end{array}$
--	--	--	--	--	---	--

21

3 chyb

Příloha 14 – Ignorování gramatických chyb


Které? Proč? Spoj obrázky věcí a činností s jednotlivými členy rodiny. Které více holky?

2. Připiš do sloupečků další možné domácí práce, které vykonávají více holky nebo kluci. Pokud se domníváš, že některé činnosti vykonávají kluci i holky, zapiš je do třetího sloupce.


HOLKY	KLUCI	HOLKY/KLUCI
lukšajou perou visávají krají s parenkami	hraji na mobilu hrají fotbal krají si s legem krají si s očkami	sedí na vřel skáče na tramp lne. chodí na chodí na

13


Pracovní list před - za 6.9.2017




Vybarvi zvířátko, které je hned před vaškou.



Vybarvi všechna zvířátka, která jsou za zajičkem.

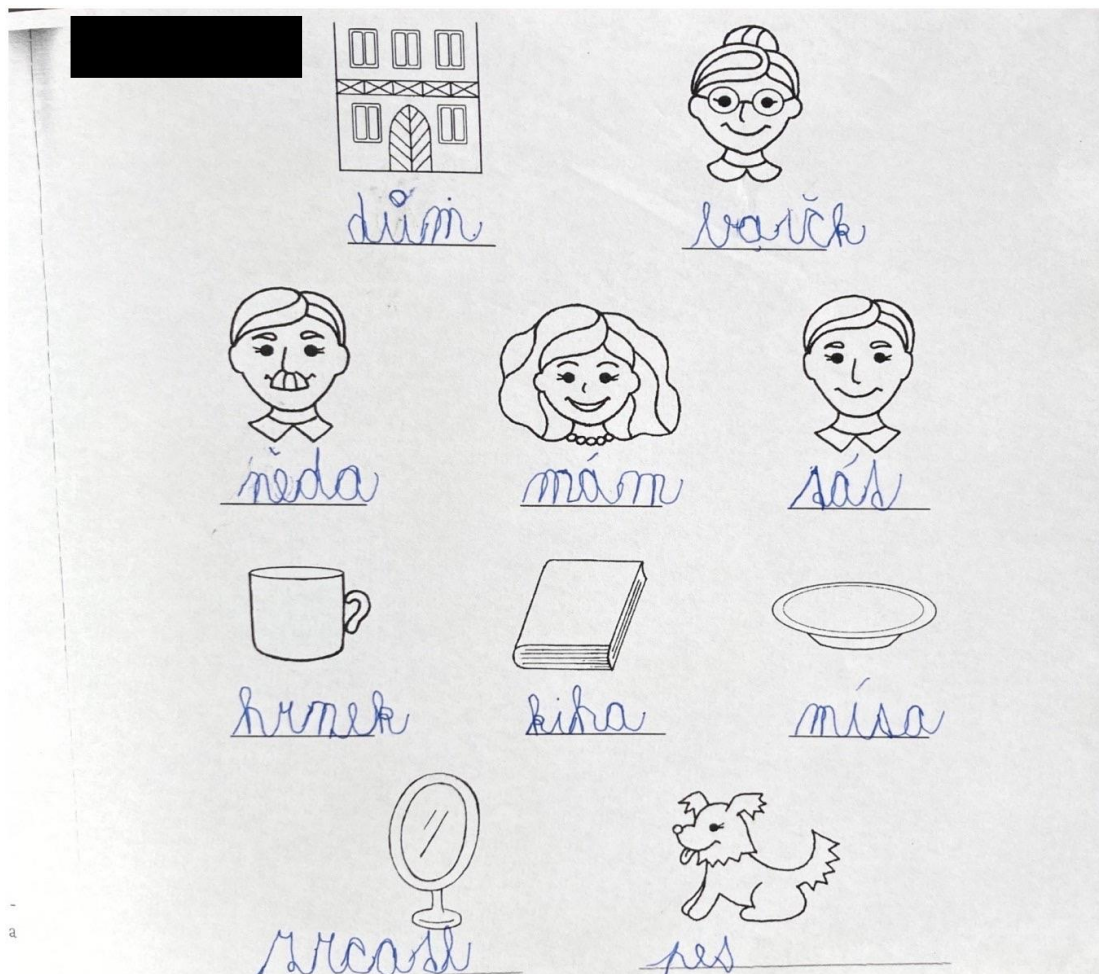


Vybarvi všechna zvířátka, která jsou před beruškou.



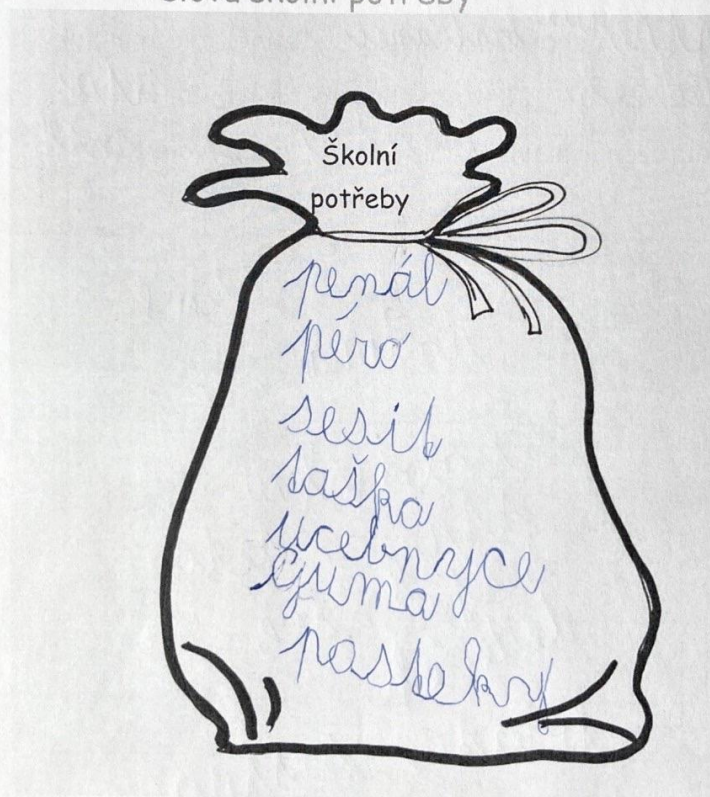
Vybarvi zvířátko, které je hned za ovečkou.

utor: Michael Novotný [REDACTED]



SLOVA NADŘAZENÁ A PODŘAZENÁ

Úkol č. 1: Doplň slova podřazená ke
slovu školní potřeby



PŘÍDAVNÁ JMÉNA

21. Oprav.

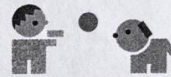
Řádil nám tu tiskařský šotek. Zpřeházel dvojice slov. Najdi správné dvojice a spoj je čarou.

povidlový	kráva	matčiny	dopis	kukuřičná	hra
strakatá	koláč	červený	salát	grilované	kaz
Zuzanin	tráva	napsaný	lodičky	zubní	kaše
zelená	kabát	zeleninový	penál	napínává	maso

Kontrolní cvičení.

A Najdi. *SAM (AP pouze zapíše)*

Zařaď podstatná jména pod správný obrázek. Slova najdeš na str. 45 a 47.



osoba	zvíře	věc	vlastnost, děj
kamarád	parouek	papír	chybost
vypravěč	krtek	pohádka	telefonování
sedník	úhoř	flétna	socha X
lela	klokan	akvárium	placení
servírka	losos	průlba	loupež
vědma	jezevec	perla	lež
čaroděj	vlk	peří	kontrola
prodavačka	srnec		podivost psaní

METR

1. Napiš zkráceně.

5 metrů = 5 m
 1 metr = 1 m
 3 metry = 3 m

20 metrů = 20 m
 90 metrů = 90 m
 62 metrů = 62 m

45 metrů = 45 m
 71 metrů = 71 m
 2 metry = 2 m

2. Porovnej.

18 m > 12 m 52 m < 52 m
 36 m = 63 m 83 m < 84 m
 70 m = 70 m 91 m > 19 m

3. Dopln tak, aby to bylo správně.

2 m < 23 m
 40 m = 40 m
 12 m > 2 m

4. Karlovo pole je široké 32 m, Otovo je široké 20 m.

Čí pole je užší?

32 m > 20 m

Odpověď:

Otovo pole je užší.



5. V pondělí sedláci zorali 59 m pole, v úterý 63 m. Který den zorali více metrů pole?

59 m < 63 m

Odpověď:

V úterý zorali více metrů pole.

6. Eva jela do Prahy vlakem, který byl dlouhý 85 metrů. Vracela se vlakem dlouhým 68 metrů.

Jela Eva delším vlakem do Prahy nebo z Prahy?

85 m > 68 m

Odpověď:

Eva jela do Prahy delším vlakem.



4. Vypočítej. *POČÍTAČEM*

$11 + 8 = 19$	$15 + 3 = 18$	$16 + 2 = 18$	$14 + 5 = 19$
$8 + 11 = 19$	$3 + 15 = 18$	$2 + 16 = 18$	$5 + 14 = 19$
$12 + 5 = 17$	$17 + 2 = 19$	$13 + 4 = 17$	$18 + 1 = 19$
$5 + 12 = 17$	$2 + 17 = 19$	$4 + 13 = 17$	$1 + 18 = 19$

5. Vypočítej. *SMYK PRÁČE*

6. Najdi správný výsledek ke každému příkladu. Příklad spoj s výsledkem.

23

Odčítání s přechodem desítky v oboru čísel do 20

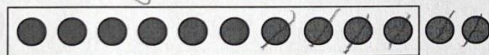
1. Znázorni a vypočítej

$$11 - 4 = 7$$



$$\underline{11 - 1 - 3 = 7}$$

$$12 - 6 = 6$$



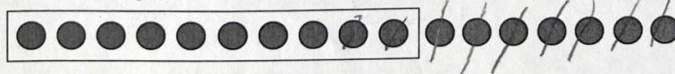
$$\underline{12 - 2 - 4 = 6}$$

$$14 - 5 = 9$$



$$\underline{14 - 4 - 1 = 9}$$

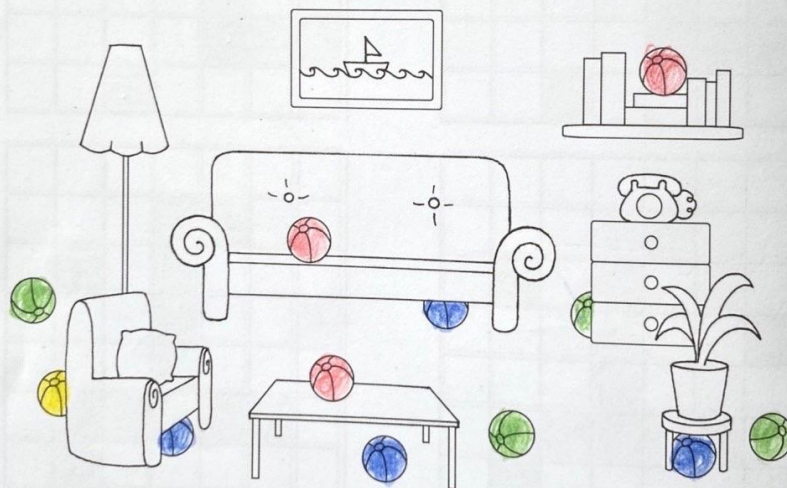
$$17 - 9 = 8$$



$$\underline{17 - 7 - 2 = 8}$$

POKOJÍČEK

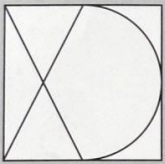
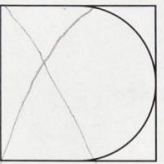
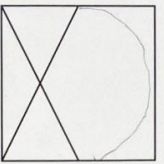
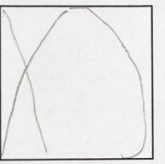
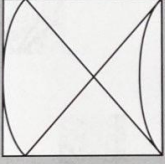
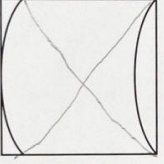
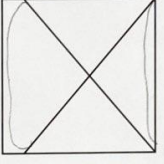
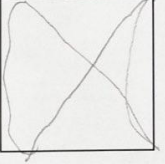
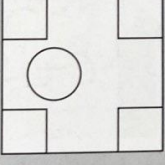
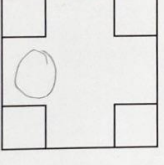
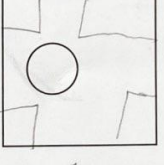
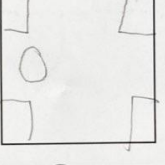
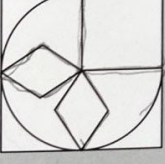
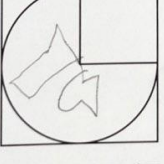
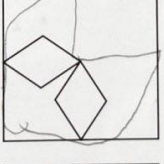
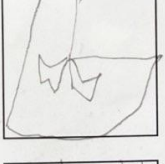
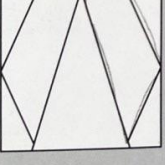

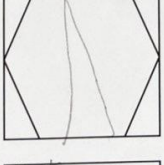
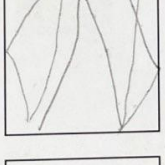
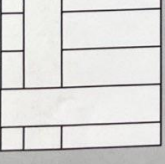
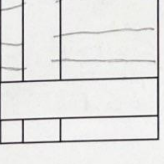
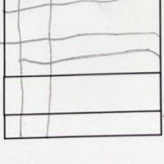
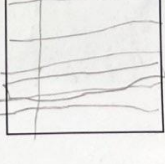
Na obrázku vidíš pokojíček. Červenou pastelkou vybarvi všechny míče, které jsou **na** nábytku, modrou pastelku ty, které jsou **pod** nábytkem, zelenou pastelkou ty, které jsou **vedle** nábytku, a žlutou ty, které jsou **za** nábytkem.



14.5.2018 (4. ročník)

ČTVERCE

Dokresli výplně čtverců podle vzoru na prvním místě řádku.

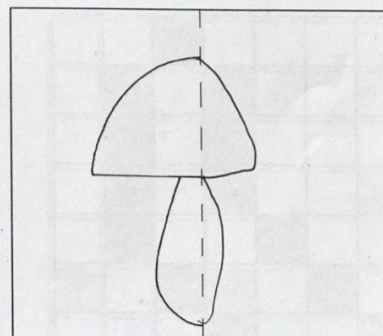
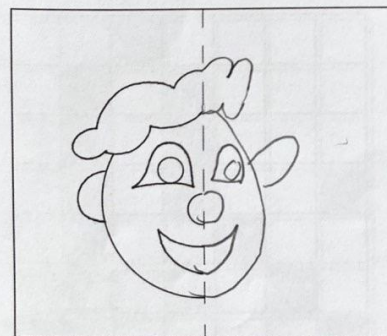
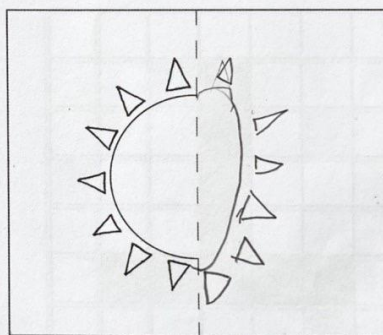
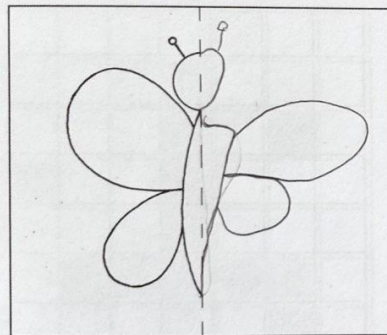
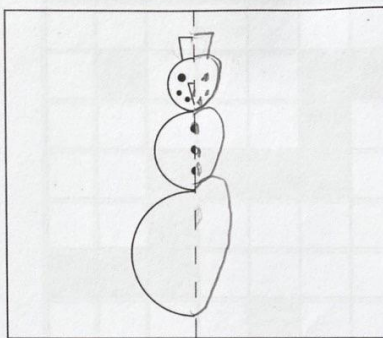
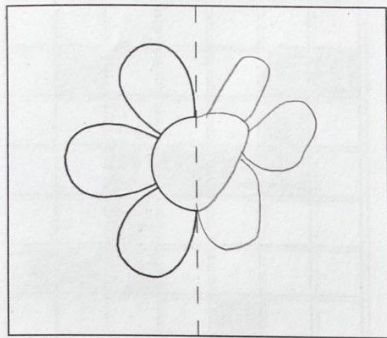
			
			
			
			
			
			

21

KuliFerda

OSO VÁ SOUMĚRNOST

Dokresli chybějící polovinu obrázku.



KuliFerda

1

12/12 4. výuč.
po neudržení
pozornosti při
čtení

VZOR ←

Zakresli domečky podle vzoru.

KuliFerda **11**

DÚ 11.6.
Mé prázdninové sny

2. Zapiš do balónu, co bys chtěl/a o prázdninách dělat. Barevně označ:

- ✓ co se zřejmě neuskuteční – modře
- ✓ co je reálné, co by se mohlo o prázdninách uskutečnit – červeně

58

15. 5. 1. hod.

Milý dědo!

Musím si napsat, jakou jsme
zažili v neděli legraci. Ulekl
nám králik, protože byla
rozbitá dvířka od králikárny.
Tatínek poslal Pepu pro nářadí.
Pepa přinesl kladivo, kleště,
pilku a kus drátu. Tatínek se
psal, jestli něco nechybí. Pepa
nevěděl. Ale já to věděla hned.
Spravili jsme dvířka a šli
jsme pro králika, ale ten
pořád usíkal. Honili jsme ho
až do večera. Škoda, žeš to neviděl.





Těším se na tebe

Tvoje Míla

2.5./3.5.

PĚT SLOV

Čti rychle slova. Obrázky pojmenuj trojslabičným slovem a napiš pod obrázky.
Vyber 5 slov a utvoř s nimi věty.

noviny	zavolá	kopaná	potichu	sobota
hotovo	veselé	zamává	napije	roláda
kameny		paseka	lamela	Volyně
Zuzana		Monika	solíme	jazyku
syrová	pomalú	takový		kulaté
papíry	zelené	korále		závora
	jelito	košíky	pokoje	vyšije
	motyka	sekyru	parohy	nákupy
Milena	tunely	jahody	paleta	
sýkora	košile	Karina	kovový	
široko	Helena	pomáhá	házíme	koleje
kovaný	sebere	vodivý	vánoce	piluje
lopata	donese	maliny	naseká	Romanu
pařezy	kopyto	surový	zubatý	kyselý
poleje	zalepí	vypeče	maluje	polena
rodina	posila	Růžena	vyrobí	zavede

3

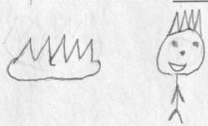
KuliFerda

JIRKA


Pracovní list
Český jazyk – 3. ročník, slova mnohoznačná

Nakresli obrázky k těmto větám, všiměj si významu zvýrazněných slov (vysvětli) :


Král si nasadil na hlavu korunu.




V koruně stromu je ptačí hnízdo.



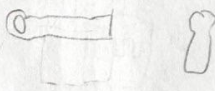
Mám v peněžence deset korun.



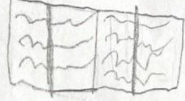
V místním zámku prý straší.



Zlomil se mi klíč v zámku.



Listy v knize jsou roztrhané.



Listy stromu se na podzim zbarvily do žluta.

