

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Hozmanová

Speciálně pedagogická podpora dítěte ve školním prostředí

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lada Šimáková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDY

2014 – 2015

DIPLOMA THESIS

Kateřina Hozmanová

Special support of a child in a school environment

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Lada Šimkov

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 11.5. 2015

Jméno autorky: Kateřina Hozmanová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Ladě Šimákové, která byla vždy velmi ochotná a podporovala mě. Děkuji za konzultace, odborné vedení, ochotu a věnovaný čas. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Fialové, ředitelce ZŠ Líšnice, za vstřícnost při plnění učitelské praxe a za možnost získat nové zkušenosti.

Anotace

Diplomová práce se zabývá speciálně pedagogickou podporou dítěte ve školním prostředí, zejména dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí je vymezení základních pojmů speciální pedagogiky, stručná etiologie jednotlivých poruch, prevence a diagnostika. Cílem práce je vymezit některé potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova

ADHD, ADD, dysgrafie, dyslexie, dysortografie, hodnocení, klasifikace, pedagog, podpora, reedukace, speciální pedagog, specifické vývojové poruchy, školní prostředí, žák.

Annotation

The master work occupies with special support for the pupil in a school environment, mainly for the pupil with special educational needs. A part of this work is to define the basic terms of special education, such as brief etiology of each disorder, prevention and diagnostics. The ambition of this work is a closer introduction of some needs of children with special educational needs.

Keywords

ADHD, ADD, dysgrafia, dyslexia, dysortographia, evaluation, marking, pupil, reeducation, remedial teacher, school environment, specific disorders of learning, support, teacher.

Obsah

Úvod.....	8
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
1.1 Charakteristika dítěte se SVPŠD ve školním prostředí.....	9
1.2 Klasifikace a projevy SVPŠD	11
1.3 Etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností	14
1.4 Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností.....	15
1.5 Školní prostředí	19
2. OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	24
2.1 Základní vlastnosti	24
3. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PODPORA	25
3.1 Reedukace, hodnocení a klasifikace.....	26
3.2 Systém poradenské péče	34
3.3 Spolupráce s rodinou	35
PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4. Práce s dítětem ve školním prostředí.....	36
4.1 Cíl praktické části	36
4.2 Metody a techniky.....	36
4.3 Charakteristika souboru.....	37
4.4 Harmonogram postupu	37
4.5 Případové studie	41
4.6 Doporučení k případovým studiím.....	57
ZÁVĚR.....	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
Seznam příloh.....	64

Úvod

Tato práce se zabývá speciálně pedagogickou podporou dítěte ve školním prostředí. Cílem mé práce byl podrobnější náhled práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a podrobnější rozbor případových studií dvou žáků základní školy.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první teoretické kapitole je popsán žák se SVPŠD a aktuální školní prostředí, a jsou zde uvedeny projevy, etiologie a diagnostika specifických poruch školních dovedností.

Obsahem druhé kapitoly je osobnost speciálního pedagoga, jeho vlastnosti a vymezení hlavní činnosti práce speciálního pedagoga.

Třetí kapitola se zabývá speciálně pedagogickou podporou dítěte ve školním prostředí. Součástí je ucelený přehled systému poradenské péče a konkrétní péče o dítě se SVPŠD, tj. reedukace, možnosti hodnocení a klasifikace.

Praktická část se zabývá konkrétními metodami a technikami práce s dítětem ve školním prostředí. Součástí praktické části jsou dvě velmi podrobné případové studie, které jsou doplněny o přílohy s rozhovory se samotnými žáky, rodiči i třídní učitelkou.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Charakteristika dítěte se SVPŠD ve školním prostředí

Děti, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči, jsou označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

- **Žáci se zdravotním postižením** (zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností nebo specifickými poruchami chování závažnějšího charakteru)
- **Žáci se zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobý nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání).
- **Žáci se sociálním znevýhodněním** (např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí – např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí).

Postavení dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí upravuje Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011, kterou se upravuje Vyhláška č. 73/2005.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností často vedou k negativním kompenzacím jako např. upozorňování na sebe nevhodnými formami chování, atp. Jedinec může trpět pocitem méněcennosti, nepochopením, má problémy s navazováním sociálních kontaktů, nebo dokonce může být terčem šikany.

„Počátek třetího tisíciletí přináší nový pohled na naši civilizaci a na postavení člověka v ní. Zdá se dosti zdůvodněná představa, že vývojové stadium naší civilizace, časově ohraničené od druhé poloviny dvacátého století, má jisté výrazné rysy, které ji značně odlišují od období předcházejících. V rámci naší civilizace probíhají určité změny, dochází k rozvoji techniky, vědy. Na druhé straně současný život člověka je ohrožen stresem, přináší člověku strach, nevyrovnanost, mezi lidmi se šíří lhostejnost a sobectví. Konzumní společnost, ve které existujeme, předpokládá ve vyspělé civilizaci určitou ekonomickou úroveň a odráží její úroveň životní. Za nové prvky společnosti lze považovat extremismus, občanské války, nárůst kriminality, V rámci odborných studií a pohledů různých autorů se setkáváme ve speciální pedagogice i s pojmy sociálně znevýhodněné prostředí, sociokulturní handicap, kulturní a psychická deprivace. Na druhé straně 21. století přináší transformaci ve vzdělání a velký rozvoj celoživotního vzdělávání. V roce 1997 vyvinula WHO vlastní pojmový aparát, používaný od roku 1980 dál, a nahradila pojmy poškození (impairment), omezení (disability) a postižení (handicap) pojmy poškození, aktivita a participace. Nový přístup ke klasifikaci WHO směřuje podstatně více k umožnění samostatnějšího života osob s poškozením při

rozsáhlé společenské integraci. V dnešní době pojem postižený člověk stále více nahrazujeme jinými termíny jako např. znevýhodněný člověk, jedinec se speciálními potřebami. Speciální vzdělávací potřeba se vztahuje k osobě, které má být poskytnuta podpora, a prostředí, které tuto podporu poskytuje. Jestli vůbec, tak by vznikla definice postižení, která by se týkala speciálních potřeb a podpory ve vztahu k realizaci společného cíle sebeurčujícího života v sociální spoluúčasti. Tato změna úhlu pohledu od individuálního poškození ke speciálnímu vzdělávacím potřebám a k podpoře rozvíjí od devadesátých let a zvláště ve školství v devadesátých letech vedla k trvalému obratu v přístupu k postiženým. (Bartoňová 2005, str. 43)

Dítě vyžadující zvláštní péči se vyvíjí stejným směrem jako ostatní děti, pouze postupuje jiným tempem. Potřebuje tytéž pomůcky a aktivity, ale protože je třeba již starší, větší a možná trochu méně obratné, je třeba tyto aktivity a vybavení poněkud přizpůsobit.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností, podle Pipekové (2006), zasahují i do oblasti výkonu a hlavně i chování dítěte v edukačním procesu.

Ovlivňují emoční projevy žáka:

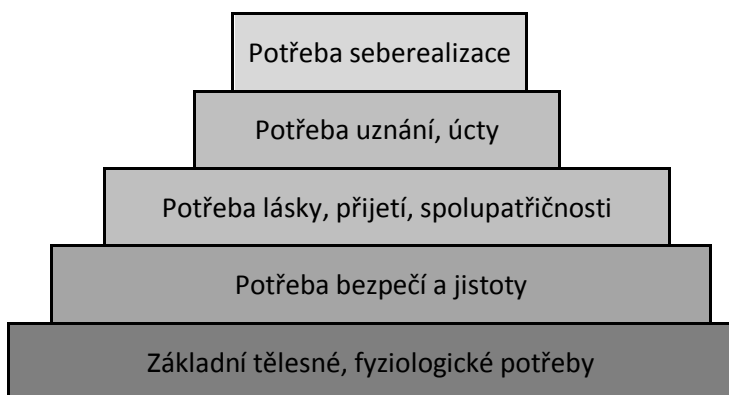
- je velmi citlivý na jakoukoli kritiku
- trpí pocity úzkosti, pocity, že jeho vynaloženému pracovnímu úsilí neodpovídá jeho výsledek, že je zbytečné se snažit
- má problémy zvládat situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance
- na zadané úkoly reaguje rezignací, aniž by začal pracovat.

Ovlivňující oblast pracovních a studijních dovedností:

- není schopen si samostatně dělat zápisky z výkladu učitele
- má problémy s organizací pracovních činností i s organizací volného času
- není schopen bez kontroly dodržovat studijní režim
- je snadno unavitelný a nesoustředí se pak na další úkol
- vykazuje značné výkyvy ve školní práci
- není schopen samostatné přípravy na zkoušení

Podle amerického psychologa A. H. Maslowa existuje pět základních lidských potřeb:

Obrázek č. 1: Maslowova pyramida potřeb



Maslow označuje první čtyři kategorie jako nedostatkové potřeby a pátou kategorii jako potřebu existence (bytí) nebo růstovou potřebu. Všeobecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Je však dokázáno, že uspokojování vyšších potřeb (estetických, duchovních) může napomoci v krajních situacích (nouze, nedostatek, strádání) lidského života, ve kterých je možnost uspokojování nižších potřeb omezena či znemožněna. Za nejvyšší považuje Maslow potřebu seberealizace, čímž označuje lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a záměry.

Druhým stupněm v pyramidě potřeb je pocit uznání a úcty. S tím souvisí pocit úspěchu. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je obzvláště důležité, aby tento pocit zažívali a částečně se tak kompenzoval velký tlak, který je na ně nakládán ve škole.

1.2 Klasifikace a projevy SVPŠD

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje.

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

F90-F98 Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci

F90 Hyperkinetické poruchy

F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F90.9 Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

F91 Poruchy chování

F91.0 Porucha chování ve vztahu k rodině

F91.1 Nesocializovaná porucha chování

F91.2 Socializovaná porucha chování

F91.3 Porucha opozičního vzdoru

F91.8 Jiné poruchy chování

F91.9 Porucha chování nespecifikovaná

F92 Smíšené poruchy chování a emocí

F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

F94 Poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci

F95 Tikové poruchy

Dyslexie F81.0 Specifická porucha čtení

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch školních dovedností. Jedná se o poruchu, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

Dysgrafie F81.1 Specifická porucha psaní

Porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu.

Dysortografie F81.1 Specifická porucha pravopisu

Porucha osvojování pravopisu. Porucha se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. Pojem dyslexie se začal používat jako první, vývojem teorie i praxe se vyčlenil pojem dysortografie a dysgrafie.

Dyskalkulie F81.2 Specifická porucha počítání

Porucha osvojování matematických dovedností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací.

Dyspraxie F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce (obratnosti)

Jedná se o poruchu, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů.

Dysmúzie

Podle Bartoňové (2007) je dysmúzie poruchou v osvojování hudebních dovedností. Dítě má obtíže s rozlišením tónů, nepamatuje si melodii a nedokáže ji opakovat, ani nerozlišuje rytmus. Zápis not souvisí s potížemi dyslektickými a dysgrafickými.

Dyspinxie

Specifická porucha kreslení. Dyspinxie je ryze český pojem, který označuje specifickou poruchu kreslení. Úroveň kresby je velmi nízká, držení tužky je neobratné, křečovitě. Dítě nedokáže zobrazit svoje představy, protože nezvládá převedení rozměrů prostoru a nechápe perspektivu.

1.3 Etiologie specifických vývojových poruch školních dovedností

Již v šedesátých letech 20. století se Otakar Kučera se svým kolektivem zabýval výzkumem dyslexií. V první skupině dyslektiků umístěných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích byly zjištěny tyto příčiny obtíží (in Zelinková, 2003):

- Lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) – 50% dětí ze sledované skupiny.
- Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20%
- Kombinace LMD a dědičnost – 15%
- Neurotická nebo nejasná etiologie – 15%

Odborníci se často v příčinách, teoriích i přístupech k specifickým vývojovým poruchám školních dovedností liší.

Klasifikace příčin vzniku vad a poruch (J. Slowik, 2007):

Exogenní (vnější) faktory:

1. **Prenatální** – všechny faktory negativně ovlivňující vývoj jedince v období od početí do porodu, zejména vlivy fyzikální, chemické, nesprávná výživa, biologické, psychické a sociální.
2. **Perinatální** – všechny negativní a rizikové okolnosti probíhající při porodu nebo v období krátce po narození. Mezi nejčastější patří mechanické poškození plodu, nedostatek kyslíku, infekce a jiné komplikace.
3. **Postnatální** – všechny reálně možné příčiny vzniku vad a poruch v období po narození. Jde o stejné negativní vlivy jako v prenatálním období, které však již působí na organismus jedince přímo (nikoli skrze organismus matky)

Endogenní (vnitřní) faktory:

1. **Genetické** – chromozomální aberace (např. Downův syndrom), genové mutace.
2. **Ostatní** – dispozice dědičné, změněná reaktivita (alergie, astma), problémy imunity.

„Mezinárodní klasifikace psychických poruch předpokládá, že poruchy školních dovedností jsou podmíněny relativně trvalými drobnými odchytkami v kognitivních procesech, nedostatečnou senzomotorickou koordinací, ev. poruchou jemné motoriky. Čím

jsou tyto odchylky způsobeny, není zatím přesně známo, existuje řada hypotéz. Někteří odborníci se domnívají, že nejde o žádné odchylky ani o poruchu, ale o běžné individuální rozdíly (podle Gaussovy křivky) v morfologii a fyziologii smyslových orgánů a příslušných částí mozku. Běžná lékařská vyšetření dispozice k poruchám školních dovedností většinou neodhalí.“ (V.Nývtová, 2008)

1.4 Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností

Diagnostický postup podle Z. Matějčka (1993):

1. **Školní dokumentace** – zpráva učitele z pravidla jako první doporučuje odborné vyšetření dítěte a posílá „školní dotazník“ nebo jiné vyjádření o školním prospěchu a chování dítěte.
2. **Anamnéza s rodiči** – měla by předcházet vyšetření dítěte. Z časových důvodů většinou vede sociální pracovnice, psycholog nebo speciální pedagog vyšetřují dítě. Součástí je anamnéza rodová, výskyt poruch v rodině, leváctví a jiné nápadnosti a také vývojová a zdravotní anamnéza dítěte.
3. **Vyšetření dítěte**
 - úvodní rozhovor s dítětem
 - zkouška hlasitého čtení
 - zkouška psaní a pravopisu
4. **Vyšetření inteligence** – provádí klinický nebo poradenský psycholog, provádí se individuálně
5. **Speciálně zaměřené zkoušky** – oblast motoriky, tělesná obratnost, pohyblivost, testy laterality, atd.
6. **Sebepojetí dítěte** – dotazníkové zkoušky, ve kterých dítě podává zprávu samo o sobě
7. **Další odborná vyšetření** – při těžkých smyslových vadách, somatických onemocněních, vážných poruch v citové oblasti apod.

Učitel provádí pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují.

Při podezření na některou ze specifických poruch učení se, podle Zelinkové (2003), zaměřuje na následující oblasti:

- Úroveň čtení (rychlost, chybovost, porozumění, chování při čtení)
- Psaní – rukopis (držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, čitelnost, úprava)

- Psaní – pravopis (jakých chyb se dopouští nejvíce a kdy)
- Počítání (neorientuje se na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace)
- Soustředění (soustředí se dobře, výkyvy, soustředí se velmi obtížně)
- Sluchové vnímání (dělí slova na slabiky, poznává první hlásky ve slově, rozkládá slova na hlásky, rozlišuje slabiky, atd.)
- Zrakové vnímání (bez obtíží, projevují se obtíže)
- Řeč (malá slovní zásoba, obtížně hledá vhodné výrazy, specifické poruchy řeči.)
- Reprodukce rytmu (zvládá – menší obtíže – nezvládá)
- Orientace v prostoru (bez nápadností, zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi)
- Určování pravé a levé strany (zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá)
- Nápadnosti v chování (jaké)
- Pozice dítěte v kolektivu (oblíbenost)
- Rodinné prostředí (způsob výchovy, péče o dítě, hodnoty v rodině)

Diagnostika v 1. ročníku základní školy

Cílem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Diagnostika prováděná na specializovaném pracovišti se liší od té, která je prováděna v běžné či specializované třídě. V podmínkách třídy je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivněno samozřejmě atmosférou školy, třídy a osobností učitele.

První ročník je hlavním obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a k vzdělávání obecně. Většina učitelů se s poruchy učení seznámene. Negativním rysem je přílišné zaměření pozornosti na vyhledávání dyslektiků či žáků s jinými SVPŠD již v prvním pololetí 1. ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny.

„Již samo podezření na poruchu vyslovené učitelem může být pro rodiče šokem. Hledají viníky postižení dítěte, věnují přehnanou pozornost oblasti, ve které se porucha projevila, obávají se o budoucnost dítěte.

Není nutné vyvolávat planý poplach a rodiče strašit, na druhé straně je třeba hledat účinné formy pomoci. Je povinností učitele hledat postupy, kterými si žák může osvojit učivo, a přemýšlet, jak přispět k dozrání funkce, která není dostatečně vyvinuta. Nestačí usoudit na

základě pouhého neúspěchu ve čtení, že jde o specifickou poruchu čtení. Pozorování musí být zaměřeno na celou osobnost dítěte, na jeho vztahy ke spolužákům i učiteli, na vztah ke školní práci. Významný je i způsob adaptace na školu, protože teprve na základě neúspěšného individuálního působení učitele a závažnějších obtíží ve více oblastech posíláme dítě k odbornému vyšetření.“ (Zelinková, 2003, str.58)

V 1. ročníku jsou signalizujícími projevy SVPŠD, podle Zelinkové, nejčastěji tyto:

Čtení

- Výkony žáka ve čtení jsou horší než výkony v jiných oblastech (např. všeobecný přehled nebo matematika).
- Projevuje se tzv. dvojí čtení. Dítě si potichu přeřikává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. (u většiny dětí takový návyk vymizí, u dyslektiků přetrvává do vyšších ročníků a nejsou tedy schopni plynulého čtení).
- Zcela uniká obsah přečteného textu.
- Domýšlení textu a odřikávání zpaměti. Při změně textu zcela selhává.
- Obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje
- Není schopen sledovat čtení spolužáků. Neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce.
- Žák si dlouho nepamatuje nová písmena, zaměňuje je, špatné spojení hláska – písmeno.

Psaní

- Držení psacího náčiní je křečovitě nebo nesprávné.
- Dítě tlačí na psací náčiní, není schopno provádět plynulé tahy.
- Obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen.
- Písmo je neurované, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné.
- Písmena jsou nestejně veliká. Přepisování je neúčinné. Mnohdy se stává, že přepisovaný úkol je horší než úkol původní.
- V diktovaných slabikách či slovech dítě píše pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje.

Matematika

- Dítě nemá utvořené předčíselné představy. Neumí použít pojmy větší x menší, delší x kratší, více x méně, atd.
- Neumí třídit předměty podle daného znaku (např. trojúhelníky a čtverce), řadit prvky podle velikosti.
- Obtížně se orientuje v prostoru (nahore-dole, vpředu-vzadu, první-poslední).
- Nezvládá spojení: počet prvků-číslice.
- Stále počítá předměty po jedné.
- Nepamatuje si číslice, má obtíže při čtení číslic.
- Není schopno psát číslice podle diktátu, zapomíná je.

Spolu se specifickými poruchami školních dovedností se projevují i obtíže v soustředění, dítě se zdá neklidné, často vyrušuje, sluchové a zrakové vnímání může být na velmi nízké úrovni. Průvodním jevem může být i zdánlivě „nepochopitelné“ chování. Dominuje v něm snaha prosadit se v jiné činnosti než v té, kde je porucha. Projevuje se například zvýšenou aktivitou v jiných předmětech, ale i nevhodným upozorňováním na sebe sama. Pro dítě může být charakteristická i snaha vyhnout se neúspěchu, která se projevuje stálým napětím a strachem, apatií, nezájmem o dění ve třídě, či dokonce lhaním, útekem do nemoci, podvody.

Diagnostika na odborném pracovišti

V současné době se diagnostikou SVPŠD zabývají pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogická centra. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů (odborní lékaři). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje.

Diagnostické metody

Při diagnostice bývá využívána široká škála různých metod. Některé jsou velmi specifické a odborné, jiné mohou být využívány v širším měřítku. Mezi nejčastější diagnostické metody patří:

- **anamnéza** (osobní, rodinná, školní),
- **pozorování** (záměrné, nezáměrné),
- **rozhovor** (interview),
- **dotazníky, testy** (psychologické, pedagogické, didaktické atd.),
- **metody ověřování vědomostí a dovedností** (písemné i ústní zkoušení atd.),

- **analýza výsledků činnosti** (rozbor zpracovaných úkolů, posuzování výtvorů jedince apod.),
- **Přístrojové metody** (vyšetřování sluchu metodou audiometrie apod.).

Z pohledu školního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami má velký význam diagnostika **školní zralosti a školní připravenosti**.

„Zatímco vývojovou vyzrálost potřebnou pro školní vzdělávání (tzv. školní zralost) není možné výrazně ovlivňovat, dobrá příprava znevýhodněného dítěte pro vstup do školy (školní připravenost) je zásadním předpokladem k tomu, aby zvládlo tento důležitý životní přelom co nejlépe, a je tedy potřeba věnovat jí velkou pozornost. Dostupná kvalitní péče a pomoc pro jedince s různými vadami a poruchami je méně účinná, jestliže nejsou jejich případy včas podchyceny. Někdy tu sehrávají svou roli obavy, stud a váhání rodiny nebo samotných klientů, někdy zase nesprávná nebo nepružná diagnostika. Depistáž a dispenzarizace (screening a systematické sledování) osob s postižením jsou v současnosti relativně velmi omezeny – jednat z důvodů přísné ochrany osobních a citlivých údajů, jednak proto, že chybí systém komunikace mezi jednotlivými odborníky (lékaři, psychology, speciálními pedagogy, sociálními pracovníky atd.)“. (Slowik, 2007, str. 53)

1.5 Školní prostředí

Podle platného **zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání** (tzv. školský zákon) bychom vždy měli upřednostňovat vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve standardním školním prostředí. Tedy především v běžných třídách základních a středních škol.

„Speciální školy sice nezanikly, ale staly se z nich základní školy se vzdělávacím programem zaměřeným na vzdělávání žáků s konkrétním druhem postižení; tyto školy jsou v současnosti alternativou určenou zejména pro žáky a studenty s těžkými formami postižení, u kterých je z různých důvodů individuální integrace do běžných škol mimořádně obtížná, a v některých případech prakticky i nereálná.“ (Slowik, 2007, s.37)

Současná legislativa zajišťuje možnost integrace (začlenění) dítěte do běžného typu škol. Dítě vzdělávané v rámci integrace má možnost pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který respektuje jeho znevýhodnění v určitých oblastech dané typem postižení. Detaily týkající se vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů ošetřuje **vyhláška MŠMT ČR č.**

73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde jsou uvedena mimo jiné i pravidla pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP) a také základní informace týkající se činnosti **asistenta pedagoga**.

Při práci s dětmi se SVPŠD existuje řada důležitých činitelů, které ovlivňují další vývoj dítěte. Mezi ně patří například

- atmosféra ve škole (vstřícné klima);
- úroveň pedagogického sboru a vedení školy (postoje a kompetence učitelů ke vzdělávání žáků se SVPŠD);
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně-pedagogickými centry);
- přijetí (ze strany učitelů i spolužáků);
- míra a kvalita speciální podpory (pomůcky, asistent pedagoga apod.).

„Učitel může používat metody i pomůcky určené pro jedince s poruchou ještě předtím, než byl žák vyšetřen na odborném pracovišti. Mnohdy se stává, že pouhé dočasné snížení nároků na dítě, zpomalení pracovního tempa vede ke zlepšení.“ (O. Zelinková, 2003, str.58)

Základními metodami speciální pedagogiky jsou reedukace (náprava), rehabilitace, kompenzace a integrace.

Reedukace znamená v podstatě převýchovu. Podle Jucovičové a Žáčkové (2008) označujeme tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces znamená postupný rozvoj a zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Reedukace je vždy individuální záležitostí. Vychází z individuality dítěte, z konkrétních projevů poruchy a z aktuálního stavu dítěte. Neexistuje proto jednotný postup reedukace pro všechny děti. Každé dítě má danou poruchu v odlišném stupni závažnosti s různými projevy. Proto je nutná kvalitní a komplexní zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření, která je podkladem pro reedukaci a měla by obsahovat:

- typ poruchy a stupeň závažnosti
- projevy poruchy
- stav intelektových schopností

- orientační doporučení pro reedukaci

„Reedukace neznamena v žádném případě doučování – jedná se o soubor metod, které směřují k odstranění specifických obtíží při čtení, psaní, počítání, a které jsou zaměřeny na rozvoj perцепčně motorických funkcí. Podporují sice svým způsobem výuku, ale rozhodně ji nenahrazují. Na druhé straně, pokud zjistíme, že dítě má i výukové nedostatky, měli bychom rodiče upozornit na nutnost zajistit dítěti kromě reedukace i doučování – to má však pouze doplňující, nikoli zástupnou funkci. Rodičům můžeme poradit, jak usnadnit osvojování učiva, které se vzhledem k projevům poruchy často jeví jako problematické (např. využití dyslektické tabulky při osvojování učiva o hláskování, zapojení multisenzoriálního přístupu apod.)“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, str.20)

Rehabilitace se, podle Slowika (2007), netýká pouze nápravy poškozených pohybových funkcí, ale kromě tělesné oblasti jde o celkové obnovení schopností jedince v oblasti fyzické, psychické a sociální.

Existují různé programy rehabilitace:

- pracovní (využívající služeb chráněného nebo podporovaného zaměstnávání)
- pedagogická (např. rehabilitační třídy pro žáky s hlubokým mentálním postižením)
- sociální (podpora nezávislého způsobu života, mimo jiné s využitím služeb chráněného a podporovaného bydlení)

Kompensace je, z hlediska speciální pedagogiky, náhrada porušené, nevyvinuté nebo zaniklé funkce jinou funkcí. Jsou-li například narušeny čtenářské schopnosti, je tím výrazně ztížen přístup i informacím. V průběhu školního vzdělávání je proto nutné respektovat toto omezení, což neznamena prostě snížit nároky na takto znevýhodněné žáky a studenty, ale především využívat alternativní studijní prostředky a metody (např. audiovizuální materiály) a respektovat potřebu větší časové dotace na plnění některých úkolů apod. (Kocurová, 2002)

Terapie je každý odborný postup, který pomáhá dosahovat výchovných a vzdělávacích cílů a současně má také léčebný efekt. Z pohledu speciální pedagogiky je terapií vše, co má ve vztahu k osobám s postižením jak pedagogické (edukační), tak i léčebné (resp. nápravné) účinky.

Mezi speciální terapie řadíme:

- Arteterapii (využívá terapeutické možnosti výtvarných činností)

- Muzikoterapii (metoda založená na efektech hudební percepce a aktivní práce s hudbou).
- Ergoterapie (využívá pracovních činností podle možností a schopností klientů)
- Dramaterapie (založená na léčebném efektu dramatických postupů)
- Zooterapie (využívá kontakt lidí a zvířat, např. koně (hipoterapie) nebo psa (canisterapie))
- Herní terapie (využití např. v dětských léčebnách)

Integrace

S integrovaným vzděláváním handicapovaných žáků počítají i **rámcové vzdělávací programy**. Přístup ke vzdělávání těchto žáků na konkrétních školách musí být rozpracován v jejich **školních vzdělávacích programech**; pro integrované vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je zpracována samostatná příloha rámcového vzdělávacího programu. Pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pak musí škola vytvořit ve spolupráci se školským poradenským zařízením (PPP nebo SPC) a rodiči žáka odpovídající **individuální vzdělávací plán (IVP)**.

Individuální vzdělávací plán

Na základě vyšetření (speciálně pedagogického a psychologického), písemného doporučení školského poradenského zařízení a písemné žádosti zákonného zástupce žáka, může ředitel školy povolit žákovi s SVPŠD vzdělávání podle IVP. Ten vychází z aktuálních možností a potřeb žáka. Na tvorbě IVP se podílejí všichni pedagogové, kteří s dítětem pracují, zákonný zástupce žáka i sám žák. Netýká se jen jednotlivých předmětů, ale i oblasti chování, postoju, prožívání, začlenění dítěte do kolektivu.

IVP je vypracován před nástupem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školy, nejpozději však jeden měsíc po jeho nástupu nebo zjištění jeho speciálních potřeb. Může být podle aktuálních potřeb upravován v průběhu celého školního roku. Ředitel školy může zřídit se souhlasem krajského úřadu funkci asistenta pedagoga.

IVP by měl obsahovat:

- osobní údaje žáka (jméno, třída, škola, datum nar.);
- závěry speciálně pedagogického, psychologického, případně i lékařského vyšetření dítěte;
- obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální péče, volbu pedagogických postupů, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob hodnocení a klasifikace;
- cíle vzdělávání (co by měl žák v daném ročníku zvládnout, časové rozvržení atd.);

- způsob reedukace;
- seznam potřebných pomůcek;
- v případě potřeby uvedení dalšího pedagogického pracovníka podílející se na práci se žákem;
- případné snížení počtu žáků ve třídě;
- jmenovité uvedení pedagogického pracovníka, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka;
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků pro zajištění speciálních potřeb žáka;
- podíl žáka na realizaci ICP, podíl rodičů;
- další důležité údaje – např. doporučení rodičům, termíny schůzek s rodiči;
- datum podpisu, časová platnost IVP;
- podpisy vyučujících, rodičů;
- případné aktualizace IVP.

Integrace žáka probíhá základními formami:

- individuální zařazení dítěte s postižením do běžné třídy základní školy
- zařazení žáka do speciální třídy základní školy
- zařazení žáka do speciální školy

Jedním z problémů při integraci dítěte do běžné školy může být mimo jiné také šikana.

„Šikanování lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“ (O. Muller, 2004, str. 219)

Jak můžeme eliminovat šikanu:

- Agresivní, ponižující chování agresora k ostatním žákům nikdy nepřehlížet, vždy je třeba zasáhnout a dát najevo nesouhlas a nesmiřitelnost s tímto jevem.
- Jednat ihned. Řešit situaci, pomoci napadenému, ale k případu se pokud možno nevracet.
- Odsuzovat čin, nikoliv dítě.

2. OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Speciální pedagog patří, podle zákona č. 563/ 20014 Sb. O pedagogických pracovnících, do skupiny pracovníků, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. § 18 tohoto zákona stanovuje potřebné vzdělání pro osobu speciálního pedagoga:

„Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku. „ (zákon č. 563/2004 Sb.)

2.1 Základní vlastnosti

Speciální pedagog by měl být empatický se schopností naslouchat, trpělivý, pečlivý, měl by mít dobré organizační schopnosti. V národní soustavě povolání (NSP) je za speciálního pedagoga označován *„vysoce kvalifikovaný pracovník, který provádí pedagogickou, diagnostickou, terapeutickou, logopedickou a poradenskou činnost“* a mezi jeho pracovní činnosti patří:

- Diagnostika specifických vývojových poruch školních dovedností a poruch chování
- Vyšetření školní zralosti
- Nápravy dětí se SVPŠD
- Návštěvy základních a středních škol – prevence sociálně – patologických jevů
- Přednášky pro pedagogy, zápisy, dotazníky
- Přednášky pro rodiče předškolních dětí, pro učitele přednášky o zralosti

3. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PODPORA

Ve výchově a vzdělávání dítěte se specifickými potřebami potřebují rodina i pedagogové (učitelé, vychovatelé) v běžných školách občas podporu a radu dalších odborníků (psychologů, speciálních pedagogů). Mohou proto využívat následujících služeb školských poradenských zařízení:

1. Pedagogicko – psychologické poradny (PPP)

Věnují se zejména diagnostice a poradenství v oblasti specifických poruch školních dovedností a chování, výchovných a vzdělávacích obtíží apod. PPP zajišťují odbornou psychologickou a speciálně pedagogickou službu dětem a mládeži i jejich rodičům a učitelům na všech stupních škol od mateřských až po střední školy. Zaměstnanci PPP jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

2. Speciálněpedagogická centra (SPC)

Centra jsou zpravidla zřizována při některých speciálních školách a zaměřují se na děti a žáky s příslušným druhem postižení (mentálním, zrakovým, sluchovým atd.)

Některé školy mají k dispozici svého **školního speciálního pedagoga**, který se zabývá následující problematikou:

- agenda spojená s potřebami žáků se specifickými poruchami školních dovedností a chování;
- vede přípravy předškoláků na školní docházku či tzv. nulté ročníky s dětmi s odkladem povinné školní docházky;
- pomáhá žákům při zvládnání některých výukových obtíží, při adaptačních nesnázích během nástupu do ZŠ a při přechodu mezi jednotlivými stupni školského systému;
- vede ke správnému stylu učení;
- využívá speciálně pedagogické nápravné techniky, individuální i skupinovou formou;
- posuzuje harmonický vývoj osobnosti se zaměřením na podporu prosociálních forem chování;
- prevence negativních jevů v sociálním vývoji a rozvoj sebepoznání;
- pomoc při řešení osobních a profesních perspektiv žáků a studentů.
- konzultace s rodiči, žáky i pedagogickými pracovníky

3.1 Reeducace, hodnocení a klasifikace

Náprava specifických vývojových poruch školních dovedností je cílena především na zmírňování jejich projevů, tedy obtíží s osvojováním si příslušných dovedností. Přínosné je zapojovat při výuce co nejvíce smyslů (tzv. **multisenzoriální přístup**).

Obecné zásady reeducace:

- Jako podklad a východisko pro reeducaci je nutná kvalitní a komplexní zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření.
- Nejedná se o doučování, jedná se o soubor metod, které směřují k odstranění specifických obtíží při čtení, psaní, počítání, a které jsou zaměřeny na rozvoj perцепčně motorických funkcí. Budujeme a podporujeme schopnost učit se.
- S reeducací začínáme vždy na té úrovni, kterou ještě dítě s jistotou zvládá, poté obtížnost postupně zvyšujeme. (dítě neodradíme a pomocí pozitivní motivace podněcujeme dítě k další práci)
- Aktuální úroveň dosažené při reeducaci SPU je třeba respektovat nejen při reedukačních cvičení, ale i během výuky a při hodnocení.
- Reeducaci začínáme vždy nácvikem perцепčně motorických funkcí.
- Používáme co nejvíce tzv. multisenzorický přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, případně čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací.
- Můžeme si u každého dítěte připravit individuální program postupu reeducace, kde zaznamenejme cíle, na které obtíže se zaměřit, postupy, metody práce a pomůcky, které budeme využívat a přibližný časový harmonogram.
- Domácí procvičování – seznámíme s nimi i rodiče, vysvětlíme důležitost rodiny při reeducaci.
- Při skupinové reeducaci by počet dětí ve skupině neměl překročit 3 – 5 dětí.
- Je nutné mít na paměti, že reedukační činnost bývá dlouhodobou záležitostí (zvláště různé typy poruch – např. dyslexie, dysgrafie atd.). Často je nutná týmová spolupráce speciálního pedagoga, školy a rodiny dítěte.
- Po určité době zhodnotit efekt reeducace.
- Sledovat průběžně vývoj dítěte, i když se porucha zdá z vyšší míry kompenzována.
- Osobní přístup, pochopení situace dítěte s SPU, zvnitřnění se s jeho problémy, upřímné naslouchání jeho pocitům.

Snaha o nápravu je efektivní zejména v mladším školním věku, kdy můžeme dosáhnout v některých případech i výrazného zlepšení a děti ještě nemívají příliš silně zafixovanou

zkušenost neúspěchu v konkrétních školních předmětech a dovednostech. Pro zmírňování obtíží mají ale samozřejmě nemalý smysl nápravná cvičení i u starších žáků a fixace určitých vhodných stereotypů je možná i v dospělosti. Velkou roli hraje přístup okolí (zvláště rodičů a učitelů), kvalita odborné péče (speciálně-pedagogické, nápravné) a také stupeň poruchy. (Kocurová in Slowik, 2007)

Nejčastější chyby při reedukaci: (Zelinková, 2003)

- Vyčítání, hubování, vymáhání slibů, že selepší. Zdůrazňování úspěchů sourozence, kamaráda, které vedou k pocitu méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až negativnímu vztahů k úspěšnějším.
- Každodenní úmorné psaní diktátů stále stejným způsobem. Dítě je píše bez zájmu, bez soustředění, hádá, chyby se velmi často opakují.
- Každodenní opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí. To vede k prohloubení nechuti ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům. (například učení se zpaměti)
- Stálé podivování se a povzdech nad tím, že něco neumí. Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Učil se špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno.
- Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou. Například záměny písmen, chyby související s nedostatečným sluchovým vnímáním, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit (nevnímá rozdíl mezi vyjádřením *bratrovy boty* a *dal boty bratrovi*) a další.
- Odpírání chvály, „aby nezpychl a více se snažil“.

Hodnocení

Hlavní tezí základních dokumentů MŠMT ČR, které upravují přístup k dětem s SPU, je, aby se ke zjišťování vědomostí a dovedností žáků volily takové druhy a formy ověřování, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv. To znamená, že děti s SPU by měly být odlišným způsobem nejen vzdělávány, ale také hodnoceny, protože jde převážně o poruchy vrozené, za které děti nemohou a ani je samy bez pomoci nedovedou ovlivnit.

Jedním z prvních kroků, které by měl učitel podle Jucovičové a Žáčkové (2006) učinit, je:

1. **Vysvětlení** všem zúčastněným (tj. žákovi, jeho rodičům, ostatním učitelům a spolužákům), **že bude tento žák odlišně hodnocen i vzděláván**, jakým způsobem a proč. Důležité je, aby se

toto dítě nestalo terčem posměchu ostatních dětí nebo jejich opovržení. Učitel může vyzdvihnout jiné oblasti, ve kterých je dítě úspěšné a ocenit jeho jiné kvality (např. úspěchy ve sportu, kamarádství atp.).

2. **Nevystavovat dítě se SVPŠD takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon** (např. klasické diktáty u dysortografiků, dlouhé přepisování u dysgrafiků, hlasité čtení před třídou u dyslektiků, „desetiminutovky“ u dyskalkuliků nebo u dětí s pomalejším pracovním tempem atp.). Pro dítě zvolíme takové druhy činnosti, ve kterých bude podávat lepší výkon. Převážně u všech druhů poruch se jedná o preferenci ústní formy ověřování znalostí dítěte, „doplňovačky“, testy s volnou správné varianty odpovědi. U dyslektiků například pracovní listy s menším množstvím tetu a také ústní zkoušení.
3. **Odlišit specifické problémy** plynoucí z poruchy **od nespecifických**, znát projevy jednotlivých poruch a jejich dopad na výkon dítěte.
4. Dát možnost žákovi **prožít pocit úspěchu**, chválit jej i za malé, dílčí úspěchy a pokroky a ocenit projevenou snahu.
5. **Posuzovat a hodnotit pouze to, co dítě stačilo vypracovat**. Vyhnout se porovnávání s ostatními dětmi a nesrovnávat výkony dětí s SPU mezi sebou, jelikož stupeň a projevy těžké poruchy bývají rozdílné.
6. Dát dítěti k dispozici **korekční a podpůrné pomůcky**, které mu pomohou překonat projevy SPU (např. bzučák, čtecí okénko, dyslektickou tabulku, kalkulačku atp.)
7. Pomoci **zajistit dítěti nápravu**, byť se jedná o slabou formu poruchy. Domněnka, že slabá forma poruchy se časem sama upraví, je mylná. Výukově neúspěšné dítě se snaží upoutat pozornost učitelů i svých spolužáků jinými, nevhodnými způsoby chování.
8. Při hodnocení a klasifikaci lze využívat možností daných Metodickým pokynem MŠMT ČR č.j. 13 711/2001-24 k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. Žáci se specifickými poruchami učení mají nárok na speciální péči po celou dobu školního vzdělávání (i na SŠ).

Klasifikace

U dětí se speciálními potřebami se dává přednost slovnímu hodnocení. Slovní hodnocení v souladu s individuálním vzdělávacím programem zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka. Slovní hodnocení může navrhnout pracovník pedagogicko psychologické poradny, rodič žáka i učitel. Rodiče však s touto formou hodnocení musejí souhlasit.

Specifický způsob hodnocení a klasifikace žáka se uplatňuje ve všech předmětech, které porucha ovlivňuje, a na všech stupních vzdělávání.

Při způsobu hodnocení a klasifikaci je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení (např. hodnotit jevy, které žák zvládl). V období povinné školní docházky je možné upřednostnit širší slovní hodnocení. Doporučuje se sdělit vhodným způsobem ostatním spolužákům podstatu individuálního přístupu a způsobu hodnocení žáka s SPŠD.

„Jako jedna z možností klasifikace byl dříve uváděn způsob, kdy je dítěti při klasifikaci zlepšena známka o jeden stupeň i více. V praxi se tak, bohužel, často stávalo, že tato možnost byla u žáků se SVPŠD uplatňována jako jediná, a navíc zcela mechanicky, bez ohledu na specifika poruchy a snahu dětí při plnění úkolů. Děti pak bývaly valnou část školního roku ponechány samy sobě, při průběžném hodnocení dostávaly známky podle stejného měřítka jako ostatní děti (tj. v jejich případě většinou sotva dostatečné). Při závěrečném hodnocení na vysvědčení byly však klasifikovány známkou dobrou nebo i chvalitebnou. (Jucovičová, Žáčková, 2006, str. 7)

Tento způsob klasifikace je samozřejmě, jak uvádějí Jucovičová a Žáčková (2006), nevhodný. Níže uvádím některé možnosti, jak s dítětem pracovat a co hodnotit při psaní diktátů, opisů a přepisů, v matematice, cizím jazyce a při čtení jak v českém jazyce, tak v ostatních předmětech.

Diktáty

Největší obtíže při psaní diktátů činí dysortografikům, kteří mívají poruchy sluchového vnímání nebo rozlišování, takže „neslyší“ správně, co je jim diktováno. Dyslektici zase mívají obtíže s přečtením toho, co napsali, což jim ztěžuje kontrolu diktátu. Dysgrafici mají problém s vlastním aktem psaní jako takovým, takže se soustředí na něj a nestačí zdůvodňovat pravopis. Navíc děti s SVPŠD mívají pomalejší pracovní tempo a časově limitovaný diktát je stresuje. Psaní diktátů je jako forma zjišťování vědomostí u dítěte se SVPŠD většinou naprosto nevhodná. Lepší forma ověření znalostí je hlavně ústním zkoušením nebo formou doplňovaček či testů, pracovních listů s použitím fólií nebo speciální programy pro český jazyk používané v počítačové technice. Pokud ale diktát již s těmito dětmi píšeme, řídíme se následujícími zásadami:

- Diktát by měl být předem procvičený. (můžeme ho dát dítěti předem jako domácí úkol – možno i formou doplňovačky nebo ústní formou, procvičit klíčová slova)
- Přizpůsobit tempo diktování tempu psaní
- Je-li tempo psaní dítěte příliš pomalé, píše dítě pouze to, co stihne napsat.

- Dítě píše tak, že vynechává vždy jednu větu textu. Má tak možnost dokončit a zkontrolovat si původní větu, zatím co ostatní píše dále. (tento způsob většinou není vhodný u dětí s obtížemi v soustředění, protože je ruší).
- Poskytnout dítěti delší čas na kontrolu napsaného, sbírat mu sešit jako poslednímu.
- Při vyhodnocení diktátu si gramatické chyby, kterých se dítě v diktátu dopustilo, ještě ústně ověříme a teprve pak ohodnotíme.
- Diktát připravit jako doplňovačku (není vhodné ale pro dyslektiky).
- Nechat dítěti k dispozici korekční pomůcky (např. dyslektickou tabulku, kde jsou barevně odlišené měkké a tvrdé souhlásky, kostky s měkkými a tvrdými slabikami, bzučáky atd.)

Hodnocení diktátu:

- diktát klasifikovat mírněji
- hodnotit pouhým zaznamenáním počtu chyb
- průběžné slovní hodnocení (známkou hodnotit pouze v případě, že se dítěti diktát „povede“)
- odlišit specifické chyby

Opis, přepis

V této oblasti mají potíže zejména děti s dyslexií. Dítě si text, který má opisovat nebo přepisovat, nesprávně přečte, a tudíž i nesprávně napíše. Problémy mají samozřejmě i dysgrafici. U těchto dětí se snažíme:

- opis a přepis minimalizovat (nenechat opisovat příliš dlouhé texty)
- nenutit dítě za každou cenu napsat vše
- upřednostňovat formu ústního ověřování znalostí dítěte
- umožnit dítěti tiché předříkávání
- opis a přepis kombinovat s doplňováním do předepsaného textu

Sloh

Slohová cvičení v klasické, tj. písemné formě, jsou bohužel nevhodná pro všechny typy poruch. Dyslektické děti si cvičení po sobě nedokáží správně přečíst a opravit si je, dysgrafici nedokáží udržet požadovanou kvalitu písma a u dysortografiků se projeví zvýšená chybovost. Většinou je potřeba postupovat jinou cestou než písemnou. Můžeme pak použít:

- formu ústního projevu
- dokončení započatého příběhu podle vlastní fantazie, nebo doplňování nedokončených vět

- konverzace na daná situační témata, řešení určitých situací
- předem připravený časově omezený ústní projev na dané téma
- hry se slovy, kterých je velké množství (pro rozvoj slovní zásoby), vymýšlení rýmů, synonym, homonym, protikladů, nebo slovní hry (např. slovní fotbal)
- klasické slohové cvičení použijeme pouze u dětí se slabší formou poruchy a i tak by mělo být pouze krátké

Psaní

Psaní samozřejmě činí největší potíže dysgrafikům, problémy s ním mají ale i děti dyspraktické a děti s ADHD, ADD. Je nutné si také uvědomit, že kvalita písma těchto dětí může být ovlivněna i únavou. Tyto děti musí vydat na psaní daleko více energie než děti bez poruchy, proto bývají také dříve unavené a jejich písmo se začne zhoršovat.

Zásady:

- dbát na správné držení psacího náčiní, správný sklon papíru, správné sezení při psaní, správná vzdálenost očí od podložky
- před psaním zařazovat uvolňovací cviky
- dostatečný prostor věnovat i kresebným uvolňovacím cvikům
- nenutit dítě do dlouhodobého dopisování nebo přepisování toho, co nestačilo vypracovat
- nespěchat na dítě, tolerovat jeho osobní, většinou dosti pomalé tempo psaní
- psát jen to nejdůležitější, nepsat dlouhé texty
- vést dítě k používání psacích strojů a počítačové techniky, případně k psaní tiskacím písmem
- diakritická znaménka doplňovat okamžitě
- dát dítěti k dispozici korekční pomůcky (tzv. trojhranný program pro dysgrafiky), speciální pera, tužky, pastelky, štětce, násadky, nástavce nebo kornouty na tužky a pera, sešity s pomocnými linkami, podložky pro sklon písma, psaní na větší formát, do širších linek atd.
- ocenit snahu dítěte, i když výsledek práce neodpovídá našim představám, ocenit dílčí úspěchy, hodnotit jen část úkolu, kterou dítě stačilo vypracovat
- mírnější hodnocení, nehodnotit specifické chyby plynoucí s poruchou

Čtení

S výkonem čtení jako takovým mají přirozeně největší problém děti s dyslexií. Nejedná se pouze o problematiku v předmětu čtení, ale proniká do všech vyučovacích předmětů, kde je

dítě závislé na čtení, na pochopení smyslu textu a také na přečtení, případně na překontrolování vlastních nebo cizích zápisů. U dětí s dyslexií je proto důležité:

- neporovnávat výkon dyslektika s výkonem dítěte bez poruchy, stejně jako výkony jednotlivých dyslektiků mezi sebou
- nevyvolávat tyto děti k dlouhému hlasitému čtení před celou třídou
- vést dítě k používání správné techniky čtení (dát pozor na nesprávnou techniku „tichého čtení“)
- vést dítě k hlasitému slabikování, případně již vzniklou nesprávnou techniku odbourat (pomáhají korekční pomůcky jako např. čtecí okénko, záložka s výřezem)
- tolerovat pomalé tempo čtení
- k domácí přípravě zadávat dítěti pouze přiměřenou část textu (např. jeden delší odstavec nebo více kratších)
- před čtením souvislého textu zařazovat „rozcvičku“ – čtení izolovaných písmen, slabik, slov
- před čtením nacvičit čtení a výslovnost některých obtížných slov z textu, cvičit rychlé poznávání slov a orientaci v textu
- netrestat dítě, když po vyvolání neví, kde má začít číst
- vést dítě k tomu, aby si chyby ve čtení samo objevilo a samo opravilo
- knížku pro domácí četbu by si dítě mělo mít možnost vybrat samo
- celkové hodnocení čtení by mělo vyznít pro dítě příznivě, povzbudivě, s nadějí na zlepšení

Cizí jazyk

Z výše uvedených důvodů vyplývá, že dítě trpící některou se SVPŠD bude mít také ovlivněný svůj výkon při osvojování si cizího jazyka a i při jeho užívání. Dyslektické děti například mají problémy se čtením textu a celkově s učením jazyka touto cestou (např. při čtení slovíček). Dysortografici zase vnášejí do písemného projevu své specifické chyby, oběma typům poruch y pak činí obtíže slova, která se jinak píší a jinak vyslovují. Při výuce cizích jazyků se doporučuje:

- vyzkoušet, zda nebude dítěti při výuce cizího jazyka vyhovovat spíše „sluchová“ cesta, preferuje se ústní forma před písemnou a čtenou
- co nejvíce znázorňovat a konkretizovat (dějové obrázky, Pexeso, řešení situací)
- využívat učebnice a pracovní sešity s výkladem učiva v češtině, včetně označení výslovnosti
- nenutit dítě k doslovným překladům
- soustředit se na praktické použití jazyka

- zařazovat různá dětská říkadla, básničky, písničky, hádanky, osmisměrky
- v písemném projevu tolerovat slova, která jsou napsaná alespoň foneticky správně, tolerovat i specifické chyby
- dát dítěti k dispozici korekční pomůcky (např. obrázkové slovníky)
- zaměřovat se na správnou, ale ne perfekcionistickou výslovnost
- do hodnocení a klasifikace pak zahrnovat jen to nezákladnější a to, co dítě zvládlo (např. znalost písniček, říkadel, básniček, vypracování referátu)
- využívat plně možnosti průběžného i shrnujícího slovního hodnocení

Matematika

Největší obtíže mají samozřejmě děti s poruchou matematických schopností – dyskalkulií, ale mívají zde problémy i děti s dyslexií (při řešení slovních úloh), u dětí s různými druhy poruch, např. zrakového vnímání, prostorového a pravolevé orientace, může docházet o vynechání jednotlivých číslic, záměny jejich pořadí, jejich posun atd. Dysortografici zas mohou mít problémy při diktátech čísel a při tzv. pěti-desetiminutkách. Totéž dělá potíže i dysgrafikům, ti mívají navíc ještě problémy v geometrii. U všech těchto poruch je nutné:

- zajistit dítěti dostatečné množství názorných pomůcek
- možnost používání korekčních pomůcek (počítadla, matematické tabulky, speciální podložky pro usnadnění psaní číslic, různé druhy číselných os, kalkulatory a výpočetní technika)
- časově limitované úkoly jsou pro tyto děti nevhodné, tj. umožnit dostatek času
- postupovat při výuce po krocích a hodnotit jednotlivé kroky (i když je konečný výsledek špatný, ale postup z velké míry správný)
- často kontrolovat pochopení zadání úkolu
- při hodnocení postupovat individuálně
- preferovat ústní formu ověřování znalostí dítěte, je-li v ní úspěšnější
- ověřovat zkoušením znalosti, které jsou dostatečně procvičené, zafixované, zautomatizované
- s tolerancí hodnotit sníženou kvalitu rýsování v geometrii
- do hodnocení nezahrnovat specifické chyby plynoucí z poruchy (záměny tvarově podobných číslic, záměny pořadí číslic, záměny čitatele a jmenovatele, atd.)
- nešetřit pochvalou i za malé pokroky

3.2 Systém poradenské péče

Legislativně jej zaručuje *vyhláška MŠMT č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

Rodiče i dítě mohou hned při prvních příznacích jakékoliv poruchy spolupracovat s **třídním učitelem**. Pokud se spolupráce z jakéhokoli důvodu nedaří, může rodič využít nejrozšířenější a nejdostupnější instituci – **výchovného poradce**, který je na každé základní škole. Kromě výuky se výchovný poradce zabývá speciálními potřebami žáků školy, nabízí základní pomoc při školním neúspěchu, při jeho obtížné adaptaci ve škole, výchovných obtížích a při volbě dalšího vzdělávání a profesní orientace po ukončení povinné školní docházky. (J. Pipeková, 2006)

Vedení základních škol může zřizovat **speciální třídy** pro děti se SVPŠD a chování, které navštěvuje jen omezený počet žáků. Kromě toho může být dítě se SVPŠD a chování **integrováno** do ZŠ a škola poskytuje podpůrnou péči za určitou finanční dotaci, kterou škola za žáka pobírá.

Třídní učitel i výchovný poradce mohou rodiči doporučit návštěvu **pedagogicko-psychologické poradny**, rodič tuto nabídku může, ale nemusí akceptovat. Další institucí, na kterou se mohou rodiče obrátit, jsou **speciálně pedagogická centra**, která jsou, jak již bylo zmíněno, zřizována při specializovaných školách a zabývají se výukovými a výchovnými problémy dětí s dalším zdravotním postižením.

Možnost konzultace mohou rodiče vyhledat i v **rodinných poradnách**, které vznikly transformací poraden pro manželství, rodinu a mezilidské vztahy. Specifické zaměření dle regionu mají **Centra pro rodinu**. Specializovaná pracoviště pro děti se SVPŠD jsou tzv. **Dys-centra**, která vznikla v posledních deseti letech. Jsou to dobrovolná, nezávislá a nezisková sdružení občanů a právnických osob, která se zaměřují na problematiku SVPŠD a chování. Služby poskytují v odpoledních hodinách všem zájemcům z řad odborné i neodborné veřejnosti. Spolupracují a navazují na diagnostickou činnost pedagogicko-psychologických poraden a doplňují ji o část terapeutickou.

3.3 Spolupráce s rodinou

Pro zdárný vývoj dítěte se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností je velmi důležitá komunikace školy s rodiči žáka. Zpravidla budou potřebovat pomoc, kontrolu a podporu mnoho let. Rodina postiženého dítěte prochází několika fázemi (Vágnerová in Slowik, 2007):

- **Fáze šoku a popření**

Rodina někdy odmítá uvěřit diagnóze a její nezvratitelnosti. Mimořádně důležité je citlivé jednání a dostatek informací.

- **Fáze akceptace a vyrovnání se s problémem**

Rodina se učí přijímat skutečný stav věcí a postupně se vyrovnává s realitou. Někdy se hledají viníci a partneři a jejich rodiny se vzájemně obviňují. Právě v tomto období existuje zvýšené riziko rozpadu rodiny. Důležitá je proto pomoc a podpora, kterou může rodině dodávat jak blízké okolí (širší rodina, příbuzenstvo, přátelé), tak odborníci (lékaři, psychologové, speciální pedagogové, atd.)

- **Fáze smíření a realismu**

Uvědomění si skutečnosti vede k jejímu přijetí, k realistickému náhledu na životní situaci rodiny a především na osobnost dítěte, jeho možnosti a předpoklady z hlediska realistické prognózy dalšího vývoje.

Každá rodina s handicapovaným členem má kromě běžných potřeb i některé potřeby velmi specifické, které však vyžadují stejně intenzivně naplnění a uspokojení. Týká se to např. sociální pomoci a podpory, příležitosti k účasti na běžném životě společnosti (zejména v místní komunitě jde o vzájemné překonání studu a obav atd.) a také kontaktu s rodinami, které se nacházejí ve stejné situaci nebo mají podobnou zkušenost.

Významnou roli může sehrát reakce blízkého okolí (přátel, širší rodiny, sousedů) a také prostředí místní komunity (významné rozdíly existují např. mezi městem a venkovem).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Práce s dítětem ve školním prostředí

4.1 Cíl praktické části

Tato diplomová práce se zabývá speciálně pedagogickou podporou dítěte ve školním prostředí. Cílem praktické části je ukázat konkrétní speciálně pedagogické postupy při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí.

Součástí praktické části jsou případové studie dvou žáků I. Stupně základní školy, kteří byli diagnostikováni specifickou vývojovou poruchou školních dovedností. Uvádí se zde také doporučení další práce dítěte pro rodiče i učitele.

Při realizaci praktické části této diplomové práce je využívána metoda pozorování a rozhovoru s dítětem a rodiči.

4.2 Metody a techniky

Pozorování

„= nejstarší psychologická metoda založená na sledování chování jiných jedinců; je vždy výběrové, zaměřené na určité činnosti jedinců, příp. okolnosti těchto činností; je vždy subjektivní, tedy ovlivněno pozorovatelem, jeho postoji, pozorností aj., proto objektivita docilována větším počtem nezávislých pozorovatelů, příp. posuzovatelů videozáznamu, přesně stanoveným plánem, kritérii, sledem a průběhem pozorování. Pozorování lze dělit z řady hledisek, např. na a) soustavné, b) příležitostné, , nekontrolované, nesystematické, nestrukturované, nestandardizované – pozorovatel volně rozhoduje o hlediscích i jednotkách pozorování, bez závazného sledu; a) zúčastněné – pozorovatel sám je členem skupiny, v sociálním kontaktu s objekty pozorování, nelze vyloučit ovlivnění skupiny pozorovatelem, b) nezúčastněné; a) zjevné, b) skryté; a) přirozené, terénní, b) laboratorní, experimentální – např. během hospitalizace; a) přímé, b) zprostředkované.“ (Hartl, Hartlová, 2004, str. 446)

Rozhovor

„ Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.

V pedagogickém empirickém výzkumu používán obvykle v kombinaci s písemným dotazníkem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 204)

Případová studie

„Angl. case study. Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod. Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 188)

4.3 Charakteristika souboru

Zkoumaným souborem byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami ZŠ Líšnice a žák ZŠ Květnového vítězství, u kterých přikládám případové studie.

4.4 Harmonogram postupu

- **Přípravná fáze**

Působíště:

Základní škola a mateřská škola Líšnice, okres Praha – západ, Líšnice 19, 252 10, pošta Mníšek pod Brdy.

Profilace školy:

Základní škola a mateřská škola Líšnice je málotřídní škola a školka s jedním oddělením rodinného typu. Prostředí středočeské vesnice a nadstandardní vztahy mezi školou a rodiči zaručují dětem vstřícné a bezpečné prostředí, ve kterém se mohou realizovat a rozvíjet.

Základní škola má kapacitu 60 žáků v pěti ročnících a čtyřech třídách (dva ročníky bývají spojeny). Škola pracuje podle vlastního Školního vzdělávacího programu, který je sestaven tak, aby bylo možno využít všech výhod, které malá venkovská škola přináší. Do vyučovacího plánu je zařazena výuka anglického jazyka již od 1. třídy, která je doplněna

zájmovým kroužkem angličtiny s rodilým mluvčím. Taktéž je zařazeno každý pátek ráno celoškolní setkání všech dětí a učitelů, které probíhá pod názvem Kruh. Děti mají možnost vyjádřit se ke všemu, co se ve škole děje, domlouvají se společné akce a řeší se trápení, problémy a konflikty. K tomu děti mohou využívat tzv. Vrbu, tedy schránku na dopisy, připomínky a vzkazy. Dobrou atmosféru ve škole podporuje i úzká spolupráce s rodiči. Ti mohou do školy přijít kdykoli, mohou se zúčastnit vyučování či se aktivně podílet na jiných aktivitách školy. Většina zájmových kroužků je vedena právě rodiči.

Hlavním cílem školy je „škola bez strachu“, aby děti chodily do školy rády, aby se s nimi ve škole jednalo s úctou a s pochopením, aby pro ně škola byla místem inspirace i legrace, namísto stresu a obav. I z tohoto důvodu se nepořádají klasické třídní schůzky, ale individuální konzultace. Každý žák se sejde spolu s rodiči se všemi vyučujícími, které v aktuálním školním roce má a společně probírají život ve škole. Často bývá výsledkem dohoda mezi učiteli a dítětem, někdy i mezi dětmi a rodiči.

V nabídce školy je velké množství zájmových kroužků a mimoškolních aktivit, stejně tak jako odpolední družina. Škola pořádá řadu tradičních akcí, které jsou velmi oblíbené.

Učitelé se snaží uplatňovat zásady zdravé školy a individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Velká pozornost je věnována vývojovým poruchám a jejich včasnému odhalení, uplatňuje se individuální přístup k těmto žákům a vypracovávají se pro ně individuální plány výuky. Vyučují zde 4 učitelky a dvě vychovatelky ve družině. Školní družina má jedno oddělení a je pro děti otevřena každý den do 16:30 hod. Rodiče naleznou na internetových stránkách školy rozvrh denních i týdenních činností.

Základní škola Líšnice je málotřídní škola rodinného typu. Prostředí středočeské vesnice a nadstandardní vztahy mezi školou a rodiči zaručují dětem vstřícné a bezpečné prostředí, ve kterém se mohou realizovat a rozvíjet. Klima ve školním kolektivu je přátelské, učitelé si vychází vstříc a jsou si maximálně nápomocni.

Škola je vybavena velkým počtem počítačů, které se využívají k výuce. Pro žáky jsou též určeny tři notebooky, které mohou využívat i doma pro tvorbu svých projektů či prezentací. Pro užívání počítačů během přestávek a před a po vyučování platí pravidla, která si každá třída tvoří sama.

Aktivity školy

V průběhu individuálních třídních schůzek podáváme informace o klimatu třídy, o výchově dětí a doporučené vhodné literatuře. Třídní schůzky jsou za účasti žáka a rodiče (cílová skupina – rodič).

Žáci mají k dispozici žákovskou knihovnu a přístup k internetu. Přednášky a prezentace na interaktivní tabuli, kulturní akce, exkurze, výlety, sportovní akce – jednorázové a příležitostné aktivity (cílová skupina – žáci 1. -5. ročníku).

Jednorázové přednášky či školení na téma rizikové chování (cílová skupina – pedagogové) – dle nabídky školy.

Ve škole je zřízena školní a třídní schránka důvěry „vrba“, kde mají děti možnost řešit jakýkoliv problém i anonymně. Schránka je pravidelně vybírána na celoškolských setkáních při pátečním Kruhu. V případě výskytu nějakého problému k řešení se může kruh svolat i jiný termín. Děti jsou poučeny o právech dítěte na začátku školního roku v rámci školení bezpečnosti i pomocí nástěnek. V každé třídě je nástěnka na téma zdravý životní styl, jsou na ní pravidelně obměňovány příspěvky i od žáků.

Ve škole je také část nástěnky s doporučenými kontakty. K dispozici je knihovna s odbornou literaturou, která je k dispozici pedagogům, ale i rodičům.

Poradenské služby pro žáky, rodiče a učitele zajišťuje metodik prevence, zná specializovaná zařízení PPP, Centrum sociální pomoci, apod. Metodik prevence spolupracuje s třídními učiteli, vedením školy i s nepedagogickými pracovníky školy.

Metodik prevence eviduje výskyt rizikového chování a řeší je ve spolupráci s vedením školy. Výchovný poradce pomáhá nejen dětem, ale i rodičům při řešení jejich záležitostí.

Spolupráce s rodiči a organizacemi

Každý měsíc je plánována alespoň jedna akce pro rodiče s dětmi, rodiče či přátele školy. Rodiče a další lidé z okruhu školy jsou vedoucími různých kroužků a podílí se na přípravě mimoškolních akcí. Informační letáky jsou umístěny na nástěnkách nebo na webových stránkách školy (www.zslisnice.cz).

Škola spolupracuje se zřizovatelem (obcí), místními hasiči, s divadelní společností Křoví a s líšnickou farností. Dále spolupracuje s PPP, Policií ČR, Městskou policií, a dalšími odborníky z různých organizací. Dobře se rozvíjí i spolupráce se studenty pedagogiky FF UK a učitelství pro 1. stupeň Ped F UK, některé projekty vznikly právě díky nim.

- **Realizační fáze**

V ZŠ Líšnici jsem pracovala dva roky jako třídní učitelka 4.- 5. ročníku, kde byl integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyučovala jsem matematiku a přírodovědu v 5. třídě, prvouku v 3. ročníku a hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu pro 1. - 5.ročník. Zároveň jsem zde absolvovala učitelkou praxi. Působila jsem na škole i jako metodik prevence a speciální pedagog v kurzu pro předškolní děti MŠ Líšnice.

- **Vyhodnocovací fáze**

Doporučení:

Podle mého názoru má největší a rozhodující vliv na vývoj dítěte rodina, díky které pak dítě se speciálními vzdělávacími potřebami snáze překonává neúspěchy a těžkosti, které jsou s jeho poruchou spojeny, ale velmi důležitý je také pedagog, který dítě vzdělává. Měl by mít dostatečné informace o poruše, aby uměl odlišit specifické problémy plynoucí z poruchy, znal projevy jednotlivých poruch a pracoval s dítětem vzhledem k jeho potřebám, poměrně k věku a možnostem. Mezi velmi důležité faktory pak také patří podpora učitele ze strany rodičů a dobrá komunikace mezi školou a rodinou.

Z mého pohledu mohu doporučit, aby učitel přistupoval k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami individuálně, aby dal žákovi také možnost prožít pocit úspěchu, chválit jej i za malé úspěchy a pokroky a ocenit projevenou snahu. Dát dítěti k dispozici korekční pomůcky a při hodnocení využívat možností daných Metodickým pokynem MŠMT. Je důležité nezlehčovat poruchy školních dovedností, přistupovat k žákům tolerantně, ale ne zase přehnaně tolerantně (aby dítě na svou poruchu „nehřešilo“ a nesnažilo se hledat úniky ze školní práce). Velký význam má také odborná nápravná péče u speciálního pedagoga nebo speciálně vyškoleného učitele.

4. 5 Případové studie

Uvedení případu I. – chlapec O.

Pro zpracování 1. případové studie byl zvolen chlapec, který je žákem 6. ročníku základní školy. Na tomto případě chlapce bude popsán soubor příznaků vývoje chlapce včetně přístupu rodiny, a jak se jeho porucha projevuje ve školním prostředí.

Jedná se o chlapce se specifickou poruchou školních dovedností dyslexií, dysgrafií, dysortografií a slabší formou syndromu poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Anamnéza

a) rodinná anamnéza

Informace pro rodinnou anamnézu a osobní anamnézu jsem získala z pozorování žáka, rozhovoru s matkou a žákem a ze zprávy z pedagogicko-psychologické poradny.

Chlapec žije v úplné rodině s matkou, otcem (nevlastním), dvěma bratry (12 let), je narozen z trojčat; a mladším bratrem (5 let). Biologický otec i matka mají středoškolské vzdělání. Oliver žije se svou rodinou na vesnici v rodinném domě s malou zahradou. Rodiče spolupracují se školou velmi dobře. Vztah bratrů trojčat je mimo školu pozitivní, ve škole mezi sebou soupeří, jsou v jedné třídě. K mladšímu bratrovi mají velmi hezký vztah. Nevlastní otec je příšnější, matka se snaží pravidelně se s Oliverem učit.

b) osobní anamnéza:

Oliver se narodil předčasně, z trojčat a při narození byl z chlapců nejmenší. Narodil se v roce 2003 z prvního těhotenství (současný věk 12 let). Porod probíhal bez komplikací, císařským řezem, po porodu byli chlapci v inkubátoru. Všichni chlapci se vyvíjeli úměrně k věku, Oliver byl pomalejší. Žádné alergie ani vážnější nemoci neprodělali. Do MŠ nastoupili trojčata ve třech letech společně, adaptovali se bez problémů. Povinnou školní docházku započali v řádném termínu bez odkladu. Oliver byl, podle matky, citově i sociálně nezralý.

O. byl a je velmi citlivý, rád se mazlíl a tulil s mámou. Adaptace na cizí prostředí dobrá. Rád maluje, má velkou fantazii, je emočně slabší. V případě sporů se spolužáky nebo bratry „vybouchne“, neumí řešit konfliktní situace.

Diagnostické metody

- Rozhovor s matkou (příloha A– přepis rozhovoru s matkou) – zjištění vstupních informací nezbytných pro osobní anamnézu
- Rozhovor s žákem (příloha B – přepis rozhovoru s žákem)
- Pozorování žáka při vyučovací hodině (příloha C z pozorování) – získání informací o projevu žáka v průběhu výuky
- Pozorování žáka mimo výuku (příloha D - zápis pozorování o přestávce) – získání informací o projevu žáka mimo výuku v kolektivu spolužáků
- Individuální vzdělávací plán (příloha E)

Psychologické vyšetření v roce 2010 (věk chlapce 7 let; 1. třída):

Chlapec byl vyšetřen na podnět třídní učitelky a matky z důvodu nesoustředěnosti a neklidu v hodinách. Dochází k výrazným výkyvům ve výkonu i v náladách, je méně samostatný, potřebuje k práci neustále motivovat. Bývá velmi neklidný a rychle se unaví.

Z vyšetření: maminka uvádí, že je Oliver narozen předčasně, z trojčat. Při narození byl z chlapců nejmenší – pro nástup do školy však nechtěla syny rozdělovat, takže Oliver byl zřejmě zaškolen ne zcela školně zralý. Jako silné stránky vidí komunikativnost a optimismus, díky těmto vlastnostem si potíže ve škole tolik nepřipouští. Také u syna sleduje, že je tvořivý a má bohatou fantazii.

Oliver navázal sociální kontakt bez problémů a velmi dobře spolupracoval. Byl komunikativní, usměvavý a otevřený. Během aktivit svou činnost nahlas nebo tišeji komentuje – volně k podnětům (obrázkům) asociuje, odklání pozornost od úkolu a hojně vypráví. Propíná se, vstává ze židle. Při úspěchu či neúspěchu krátkodobě silně emocionálně reaguje, impulzivně. K úkolům přistupuje netrpělivě. Záleží mu na jeho výsledcích a hodnocení druhými – poměřuje své síly s bratry, často je v komentářích vzpomene. V chování částečně rysy sociálně emocionální nezralosti (fantastické myšlení, hravost, tykání dospělým).

Aktuální výkon v testu intelektu (WISCIIIcz) dosáhl pásma v širší normě. Výkon je nevyrovnaný. Test ukazuje na možné potíže ve verbálním usuzování, verbální složka intelektu v testu se pohybuje v pásmu širší normy. Slovní zásoba jako taková odpovídá věku, na kvalitní úrovni. Potíže v praktickém pamětném počítání, zejména při přechodu přes 10, hádá.

V neverbálních zkouškách dosahuje výsledku přiměřenému věku, v pásmu průměru. Oslabení nalézáme v rychlostně pozornostní složce při vizuomotorické úloze, v pásmu defektu.

Krátkodobá sluchová paměť je na dobré úrovni, následná práce s materiálem uloženém v této paměti vážne. Ve zkoušce zrakového rozlišování (zrcadlově převrácené tvary) chybuje spíše z nepozornosti než z nezralosti percepce.

Závěr:

Chlapec byl zřejmě zaškolen předčasně. Současné projevy ukazují na možný rozvoj poruchy pozornosti a aktivity (ADHD), aktuálně ovšem těžko odlišitelný od nezralosti, proto v současnosti bude dobře potíže zohlednit, nelze však s určitostí stanovit diagnózu. Rysy sociálně emocionální nezralosti v chování.

Aktuální výkon v testu intelektu ukázal na nerovnoměrné rozložení v neprospěch verbální složky, která více předpovídá úspěšnost na prvním stupni vzdělávání. Není dobře zakotvena představa čísla, chybovost v přechodu přes desítku.

Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření v roce 2011 (2. třída)

Dle aktuálního školního dotazníku u chlapce přetrvává neklid a nesoustředěnost v hodinách, mívá velké výkyvy ve výkonech a snížené školní výsledky. Během vyučování je chlapci poskytována individuální péče v tomto smyslu: tolerance motorického neklidu, zadávání spíše kratších úkolů spolu s častějším střídání činností, názorné pomůcky, posilování motivace. Oliver čte pomalu, slabikováním, porozumí čtenému, pokud není vyrušen v soustředění (i slabým podnětem). Potíže má chlapec s tvary písmen. Nedaří se mu pracovat samostatně, při individuálním vedení dosahuje značně lepších výsledků. V matematice stále otáčí zrcadlově písmena, pomáhá si prsty, potíže má s přechodem přes deset. Žák dál působí jako dítě dobrušné, povídavé, o přestávkách i v hodině živé, neklidné neposedné. Hůře organizuje svoje věci a pomůcky.

Psychologické vyšetření: Stejně jako při minulém vyšetření Oliver navázal sociální kontakt bez problémů a velmi dobře spolupracoval. V komunikaci však již byl patrný mírný odstup, zmizely nezralé dětské emocionální projevy. Vyrostl také somaticky. Z hlediska sociálně emocionálního ani pracovně volního již nejsou patrné známky nezralosti, zdá se, že chlapec vývoj dorovná.

Během vyšetření se chlapec dokázal po celou dobu soustředit na zadávané úkoly dostatečně, docházelo však k občasným pozornostním odklonům. Silný pozorují motorický neklid u činností, které vyžadují soustředěnou práci v rozhovoru (bez možnosti zrakové opory) – polehává po stole, neklid rukou a nohou.

Aktuální výkon v testu intelektu (WISCIIIcz) odpovídá věku, tedy pásmu normy. Výkon je již jen lehce nevyrovnaný. Výkon ve verbální složce testu se pohybuje v pásmu nižšího průměru, zatímco v neverbální složce schopností v dobré normě. Slovní zásoba i práce s významy slov odpovídá věku. Potíže v praktickém pamětném počítání při ústně zadávaných slovních úlohách nejsou patrné. V neverbálních (názorových) zkouškách dosahuje výsledku přiměřeného věku, v pásmu dobrého průměru. Chlapec dokázal pracovat velmi rychle. Jemně slabší výkon podal v první zadávané zkoušce, založené na postřehu v každodenním životě. Velice pěkný výsledek dosáhl ve zkoušce dějových následností, kde pracoval rychle a systematicky. Krátkodobá sluchová paměť je na dobré úrovni.

Speciálně pedagogické vyšetření: Výsledek zkoušky zrakového rozlišování ukazuje, že chlapec obtížně rozlišuje především reverzní tvary, považuje je za shodné, shodné tvary naopak za odlišné. Sluchové rozlišování je nejisté u měkčení a u hlásek blízkých výslovností. Úroveň sluchové syntézy ještě odpovídá věku, sluchová analýza je nejistá u slov se shluky souhlásek.

Pravolevou orientaci zvládá bez obtíží v ploše, na vlastním tělesném schématu a na druhé osobě chybuje. Časová orientace rovněž nejistá. Jemná motorika je mírně neuvolněná, vážne koordinace pohybů. Zkouška vizuomotorické koordinace ukazuje na grafomotorické obtíže. Zkouškou laterality byla zjištěna lateralita neurčitá, s nevyhraněnou dominancí ruky a vedoucím levým okem. Oliver píše pravou rukou, tužku nedrží správně, prsty sjíždějí ke hrotu psacího náčiní, tlačí na podložku. Písmo je nezpravené, kostrbaté. Nepamatuje si tvary písmen, více chybuje v diktátě než v přepisovaném textu (vynechávání písmen, měkčení, spojování slov, chyby při použití velkých a malých písmen).

Rychlost čtení je podprůměrná, slabikuje, některá slova se podaří přečíst celá. Občas chybuje, domýšlí slova, ztrácí orientaci v textu. Textu porozuměl částečně.

Závěr: Syndrom poruchy pozornosti a aktivity (ADHD), zvýšený psychomotorický neklid, potíže se sebeorganizací, snadná sklonitelnost pozornosti. Je pozorováno vyzrávání chlapce,

projevy syndromu se umírňují (ve vztahu k minulému vyšetření). Aktuální výkon v testu intelektu je vyšší oproti minulému testování. Ukázal již jen lehce nerovnoměrné rozložení schopností, stále ve prospěch názorové složky, verbální složka však již není významně oslabena.

Školní výkony v psaní i ve čtení dále ovlivňuje nevyzrálost v percepčních oblastech (zrakové a sluchové vnímání), grafomotorická neobratnost a nevýhodná forma laterality.

Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření 2012 (4. třída)

Chlapec byl vyšetřen dne 31. 8. 2012 na žádost matky a za její přítomnosti. Důvodem vyšetření byly obtíže chlapce při čtení a psaní.

Intelektové schopnosti se aktuálně pohybují v oblasti průměru, jak ve složce verbální, tak neverbální. Na velmi dobré úrovni byly zejména jeho všeobecné vědomosti a schopnost abstraktního myšlení. Oproti tomu lehce oslabena byla jeho schopnost sociální orientovanosti a výkon v matematických zkouškách. Výrazněji oslabena ale byla schopnost krátkodobé sluchové paměti, což je pro děti s dysfunkcemi charakteristické. Chlapec občas chyboval i vlivem tendence k rychlým, impulzivním řešením, pokud mu byla dána možnost opravy, chybu si opravil. Mechanické výpočty prováděl správně. Celkově chlapci vyhovovala dopomoc prvního kroku a v matematice při řešení složitějších typů úloh i vedení po jednotlivých, logicky na sebe navazujících krocích. Byl pozorován stálý jemný psychomotorický neklid a kolísání koncentrace pozornosti – ta je snadno sklonitelná jinými podněty. Rovněž rychleji nastupovala únava a pak klesala jeho výkonnost.

U chlapce byly zjištěny obtíže v **percepčně motorické oblasti**, které tvoří podklad pro vznik specifických poruch školních dovedností. Obtíže měl chlapec ve zkouškách vizuální i sluchové diferenciaci. Zrakem hůře rozlišoval stranově obrácené tvary a jemný detail, méně pružně také reagoval na náhlou změnu algoritmu řešení úlohy. Sluchem zas hůře rozlišoval znělé a neznělé hlásky a tzv. měkčené slabiky, včetně sluchově podobných slabik di-ti-ni/dy-ty-ny. Oproti tomu zcela bez obtíží byla jeho schopnost analyzovat slovo, zde pracoval rychle a spolehlivě. U chlapce byla zjištěna i tzv. méně výhodná forma laterality, zkřížená lateralita, která mívá souvislost s grafomotorickými obtížemi a různými typy dysfunkcí.

Při **psaní** používá chlapec již zafixovanou, méně správnou techniku psaní (nepodložený prostředník), která umocňuje jeho grafomotorické obtíže. Úchop tužky je pevný, tempo psaní

pomalejší. I když se snažil psát co nejlépe, písmo má typicky dysgrafický charakter – obtíže s dodržováním směru a tvarů písmen, jejich navazování, dochází k záměnám tvarově podobných písmen (např. k-h) a jejich přepisům. V diktátu byla zaznamenána typická dysortografická chybovost – nesprávné užití i/y ve slovech se slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny a rovněž nesprávné umístění diakritických znamének. Ústní formou se ale ve zdůvodňování pravopisu orientoval dobře.

Chlapec čte správnou technikou, čtení je ale namáhavější a pomalejší tempo. Se stoupající únavou měl pak tendenci se uchylovat k technice nesprávné, tzv. dvojímu čtení. Docházelo k záměně tvarově podobných písmen. Přesto ale dokázal reprodukovat čtený text správně, čte s pochopením čteného textu.

Závěr: U Olivera byla vyšetřením potvrzena **smíšená specifická porucha školních dovedností dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a syndrom pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).**

Byla navržena individuální integrace v ZŠ a byl sestaven individuální vzdělávací plán (IVP). Doporučené metody a přístupy:

- Poskytování vyšší časové dotace na psaní a kontrolu zadané práce. Časově limitované úkoly pro něj nejsou vhodné. Je třeba respektovat pomalejší tempo psaní a čtení.
- Specifické chyby plynoucí z poruchy a snížená kvalita písma se do hodnocení a klasifikace nezahrnují.
- Psaní ulehčí využívání speciálních pomůcek pro psaní dysgrafiků (zvl. se silnějším průměrem úchopové části).
- Při psaní diktátů je třeba diktovat pomaleji a po kratších úsecích, vzhledem k oslabené sluchové paměti.
- Vhodná je preference ústní formy ověřování jeho znalostí před písemnou a dále i využívání doplňovacích a testových forem práce.
- Při čtení je třeba dbát na dodržování správné techniky čtení.
- Je třeba brát v potaz, že nedokonalé sluchové rozlišování ovlivňuje výkon i v cizím jazyce.
- Rovněž je vhodné využívat takové metody práce, při kterých nedochází k náhlým změnám algoritmu řešení úlohy, nebo na náhlé změny chlapce předem upozornit, aby zbytečně nechyboval.

- Chlapec by také neměl pracovat bez opory zraku a být závislý jen na sluchové paměti, která je oslabena.
- Při písemném počítání pod sebe je třeba sledovat, zda u chlapce nedošlo vlivem psaní k posunu v prostoru nebo k nesprávnému napsání čísla, aby opět zbytečně nechyboval.
- Chlapci vyhovuje tzv. dopomoc prvního kroku a zejména v matematice při práci se slovními úlohami vedení po jednotlivých krocích a průběžná kontrola. V případě rychlého, impulzivního řešení je třeba poskytnout chlapci možnost opravy.
- U chlapce je třeba realizovat reedukační nácvik, se zaměřením na oslabené percepční funkce a koncentraci pozornosti.
- Kolísání koncentrace pozornosti a rychlejší unavitelnost pozitivně ovlivňuje práce v kratších, častěji se střídajících úsecích, s možností krátkého odreagování pohybem, změnou pracovní polohy, nebo činnosti, či odpočinkem, relaxací.
- Chlapec potřebuje v matematice co nejvíce využívání názorných pomůcek – číselnou osu, různé druhy počítadel.

Charakteristika školy a vybrané třídy

Historie školy:

V Líšnici existovala škola již v době předtereziánské. Je velmi pravděpodobné, že po obnovení místní duchovní správy v r. 1696 byla zřízena funkce stálého kantora (regenschori), který kromě řízení kostelního kůru zastával i funkci učitele.

Za vlády císaře Josefa II. (1780 – 1790) se vyučovalo v Líšnici ve staré škole v č. 24. V r. 1828 bylo napočítáno 118 žáků, kteří se střídali v dopoledním a odpoledním vyučování. Až do r. 1838 chodily do líšnické školy děti z Bojova, po tomto roce přešly na nově zřízenou školu v Čísovicích. Přesto se však jednalo o zřízení druhé třídy. V r. 1860 bylo k vyučování přihlášeno 267 dětí a ukázalo se tedy nezbytným školu rozšířit. Po dobu výstavby bylo přeloženo vyučování do hospody u Křížů. Tak byla v l. 1863 – 1864 škola zvětšena na dvě třídy, zároveň bylo přiděleno druhé učitelské místo, které bylo systemizováno až v r. 1872. Na žádost místní školní rady zemská školní rada povolila v r. 1880 zřízení třetí třídy a zvýšení budovy školy o poschodí. V témže roce totiž počet dosáhl výše 325 dětí, ale třetí třída byla otevřena až v r. 1882 v hostinci u Křížů. Nástavba školy se tedy nerealizovala, neboť se katastrofální situace poněkud vylepšila tím, že děti z Jíloviště začaly navštěvovat tamní školu. Počet dětí poněkud poklesl i po výstavbě školy v Černolicích v r. 1885.

Škola po roce 1989

Po určitém útlumu veřejné činnosti školy v sedmdesátých letech škola opět rozvinula po roce 1989 veřejnou kulturní činnost pod vedením paní ředitelky Mgr. Jany Čihákové. Ta je duchovní matkou tradičních a slavných vánočních koncertů, poprvé ve škole zkusila projektové vyučování, založila žákovský parlament, zřídila školní družinu a zájmové kroužky pro děti, otevřela školu obci a zpracovala historii školy. Mgr. Jana Čiháková působila na naší škole čtrnáct let od roku 1990 do roku 2004 a stopy její usilovné práce jsou ve škole vidět dodnes. Transformace školy pod jejím vedením znamenala modernizaci vzdělávacích metod a nastolení důvěrných mezilidských vztahů mezi dětmi, rodiči a vyučujícími.

Škola dnes

Základní škola a mateřská škola Líšnice je málotřídní škola a školka s jedním oddělením rodinného typu. Prostředí středočeské vesnice a nadstandardní vztahy mezi školou a rodiči zaručují dětem vstřícné a bezpečné prostředí, ve kterém se mohou realizovat a rozvíjet.

Základní škola má kapacitu 60 žáků v pěti ročnících a čtyřech třídách (dva ročníky bývají spojeny). Škola pracuje podle vlastního Školního vzdělávacího programu, který je sestaven tak, aby bylo možno využít všech výhod, které malá venkovská škola přináší. Do vyučovacího plánu je zařazena výuka anglického jazyka již od 1. třídy, která je doplněna zájmovým kroužkem angličtiny s rodilým mluvčím. Taktéž jsme zařadili každý pátek ráno celoškolní setkání všech dětí a učitelů, které probíhá pod názvem Kruh. Děti mají možnost vyjádřit se ke všemu, co se ve škole děje, domlouváme společné akce a řešíme trápení, problémy a konflikty. K tomu děti mohou využívat tzv. Vrbu, tedy schránku na dopisy, připomínky a vzkazy. Dobrou atmosféru ve škole podporuje i úzká spolupráce s rodiči. Ti mohou do školy přijít kdykoli, mohou se zúčastnit vyučování či se aktivně podílet na jiných aktivitách školy. Těší nás, že většina zájmových kroužků je vedena právě rodiči.

Vybavení školy

a) materiální

Škola je vybavena učebnicemi a školními pomůckami, které se průběžně doplňují a mění. Při výuce různých předmětů lze využívat také výukové počítačové programy. K dispozici je školní knihovna, která se také pravidelně obnovuje. Pro jednotlivé předměty se mohou využít sbírky různých doplňujících pomůcek k vyučování – např. sbírka hornin a nerostů, pomůcky

pro měření objemu, váhy a míry, různé mapy a názorné přehledy, interaktivní tabule v jedné třídě a projektory ve dvou třídách.

b) prostorové

Areál školy tvoří jedna budova, ve které jsou 4 učebny (z toho jedna slouží v odpoledních hodinách jako družina), jídelna, sborovna a šatny. V prvním patře jsou prostory mateřské školky s vlastní šatnou a kuchyní, ředitelna školy s kanceláří logopeda a učitelek školky. Škola nemá bohužel vlastní tělocvičnu, ale využívá tělocvičnu Tj Klíncec ve vedlejší vesnici. Pro velké přestávky a v době teplého počasí využívá škola hřiště umístěné za školou. Za školou je také nově vybudované parkoviště, které využívají jak zaměstnanci školy, tak rodiče.

c) technické

Škola je vybavena velkým počtem počítačů, které se využívají k výuce. Pro žáky jsou též určeny tři notebooky, které mohou využívat i doma pro tvorbu svých projektů či prezentací. Pro užívání počítačů během přestávek a před a po vyučování platí pravidla, která si každá třída tvoří sama.

Ve sborovně je umístěna barevná kopírka a tiskárna. Pro vytváření nových výukových materiálů slouží laminátory a interaktivní programy. Škola vlastní keramickou pec, kterou využívají děti na kroužku keramiky.

Školní historie třídy:

Jako třídní učitelka jsem žáky této třídy poznala ve 4. ročníku. Do ZŠ Líšnice nastoupili v září 2009 a docházelo do třídy 14 dětí, v 5. ročníku přešel jeden žák na jinou školu a přidala se žákyně se střídavou péčí, která docházela do třídy vždy ob týden. 2 žáci byli po odkladu školní docházky a 12 žáků nastoupilo v řádném termínu. 1 žák byl integrován pro specifickou vývojovou poruchu školních dovedností a byl vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Na konci první třídy mělo 13 žáků samé jedničky, 1 žák měl jednu dvojku z českého jazyka. Ve třídě bylo 10 chlapců a 4 dívky. Třída se hodnotila jako komplikovaná a velmi živá. Chlapci neustále řešili spory a dohady, dívky spíše klidnější. Tento školní rok měli třídní učitelku na všechny vyučovací předměty. Většina žáků se znala z mateřské školy nebo z vesnice, kde bydlí, a tak pro ně nebyl vstup do základní školy těžký.

Žáci měli v prvním, druhém a třetím ročníku stejnou třídní učitelku. Ve čtvrtém ročníku měli novou třídní učitelku i nový učitelský sbor, změnu přijali bez větších problémů. Ve čtvrtém ročníku odjela jedna žákyně do Německa a vrátila se do pátého ročníku. Také odešel jeden chlapec a nastoupila dívka, která byla ve střídavé péči rodičů (Praha – Ostrava). Ve

čtvrtém ročníku byla třída spíše problematická, hádky mezi chlapci neustávali, naopak s věkem přibývali, při skupinových pracích byla práce často velmi náročná a bylo těžké je zaujmout. V pátém ročníku již měla třída „nálepku“ zlobivá. Dominantou třídy byli bez pochyby trojčata (chlapci), kteří se neustále hašteřili a pošťuchovali. Při projektech a skupinových pracích museli být vždy rozděleni, aby byla práce plodná a plynulá. I přes neustálé boje, se všichni kamarádili.

Návrh pedagogického postupu pro optimalizaci třídního klimatu

Klima třídy bych zlepšila zapojením všech žáků do diskuze a otevřeného dialogu o tom, co a jakým způsobem můžeme změnit a co se nám na naší třídě nelíbí. Více dbát na to, aby každý žák měl prostor na diskuzi a argumentaci. Vést celou třídu k pozitivnímu hodnocení a vyzdvihování žáků se slabším výkonem při jejich drobných úspěších. Každému žákovi dát prostor ke kladnému prožitku jak ve výuce, tak mimo vyučování (např. škola v přírodě, exkurze, projekty, reprezentování školy v mimoškolních aktivitách). O přestávkách dětem nasloucháme, docílíme tím oboustranné důvěry a vytvoříme zdravé jádro. Můžeme, v rámci třídnické hodiny, vytvořit kruh a každý žák řekne jednu pozitivní vlastnost spolužáka sedícího vedle něho. Můžeme vytvořit obkreslenou a vystřiženou ruku každého žáka, do které spolužáci napíší pozitivní vlastnosti a čeho si na něm váží a vystavíme na třídní nástěnce. Zaměřit se na začlenění žáka O., který má v rámci výuky úlevy a vzhledem k jeho častým emočním výbuchům ho někteří spolužáci vnímají odlišně. Mimo školní prostředí se ale začleňuje bez problémů. Celkově se zaměřit na odlišnosti lidí a například diskuze o tom, jací mohou lidé být, jejich vlastnosti, klady, zápory, atd.

Uvedení případu II. – chlapec Š.

Pro zpracování 2. případové studie byl zvolen chlapec, který je žákem 2. ročníku základní školy. Na tomto případě chlapce bude popsán soubor příznaků vývoje chlapce včetně přístupu rodiny, a jak se jeho porucha projevuje ve školním prostředí.

Jedná se o chlapce s poruchou aktivity a pozornosti (ADD) a s rysy specifických vývojových poruch školních dovedností, které se promítají do písemného projevu i do čtení.

Anamnéza

a) rodinná anamnéza

Informace pro rodinnou anamnézu a osobní anamnézu jsem získala z pozorování žáka, rozhovoru s matkou a ze zprávy z PPP.

Chlapec žije v úplné rodině s matkou, otcem a starší sestrou (11 let). Otec vzdělání SOU – soustružník, pracuje jako vedoucí reklamací. Oba rodiče otce žijí, zdraví k věku. Matka SOU fotografka, ekonomická nástavba, SŠ s maturitou, pracuje na poloviční úvazek ve společnosti pro servis domácích spotřebičů. Matka matky žije – hypertenze, otec matky zemřel – ke konci života alkoholik, bezdomovec, rodiče byli rozvedeni od 8 let věku matky. Otec je povahově mírný, ve stresu ale impulzivní. S narozením Š. začala sestra žárlit, rodiče situaci dlouho neřešili. V 6ti letech dcery byli na psychologickém vyšetření ohledně sourozenecké nevraživosti, ihned po vyšetření se řídili radami, po nějaké době ale stagnovali. Sestra byla hospitalizována na oddělení dětské psychiatrie ve třetí třídě (nyní 5. třída) pro problémy s chováním. Š. nemá se sestrou hezký vztah, neustále se dohadují a ubližují si. Matka se dětem velmi věnuje, otec je pracovním vyčerpán a k dětem spíše pasivní. Matka řeší často situace výhrůžkami a křikem, ukazuje se častá nedůslednost.

Dle matky: Š. začal zlobit již ve školce, rodiče si mysleli, že z toho vyroste. Nyní jsou na chlapce stížnosti od třídní učitelky i z družiny. Nechtějí ho vzít na školu v přírodě. Š. vyrušuje, zlobí, hází věcmi po dětech, přestal poslouchat, je nepozorný. Doma ho rodiče zvládají dobře. Někdy je labilní, potřebuje ihned odměnu, nepočká, špatně snáší neúspěch.

Mimo školní prostředí navazuje Š. vztahy s vrstevníky bez problémů, rád si hraje se stavebnicí, matka se s ním pravidelně učí a věnuje se mu. Rodina bydlela, po dobu MD matky, v rodinném domě za Prahou, kde děti neměly téměř žádný sociální kontakt s vrstevníky. Nyní bydlí ve vlastním bytě 4+1 v Praze, jsou ekonomicky zajištěni, děti dochází do různých kroužků.

b) osobní anamnéza

Šimon se narodil z druhého těhotenství, těhotenství bylo bezproblémové, porod v termínu bez komplikací spontánně záhlavím. (3500 g, 52 cm, nekříšen). Poporodní adaptace v normě, kojený, PMC v normě, řeč v normě. Dříve měl Š. častěji angíny, bez úrazu. Byl řádně očkován.

MŠ navštěvoval od tří let, kde se adaptoval bez potíží, ale byly stížnosti na neposlušnost a neklid. V první třídě byl hospitalizován na oddělení dětské psychiatrie Thomayerovy nemocnice na doporučení DPA TN pro poruchu aktivity a pozornosti, dyslálii, susp. dyslexii, ADD, poruchu chování, poruchu motor. koordinace. Poté byl vyšetřen na dětské neurologické ambulanci a v PPP.

Závěr z vyšetření – porucha aktivity a pozornosti, emoční a sociální nezralost, výchovná problematika, dyslalie. Po domluvě s rodiči byla chlapci nasazena medikace metylfenidátem, který užíval přibližně rok. Nyní bez medikace. Doporučené konzultace a další spolupráce s PPP.

Adaptace na MŠ byla dobrá, sociální vztahy s vrstevníky navazoval bez problémů, horší přizpůsobivost a problémy s autoritou. V MŠ neřešeno. S nástupem do první třídy se zhoršilo chování a reakce na neúspěch, i komunikace se spolužáky, emočně nestabilní. Má problémy s vyjádřením se, horší koordinace například při skocích.

Rád maluje a staví ze stavebnice Lego, jeho oblíbený předmět je výtvarná výchova. Ve škole má kamarády. Špatný vztah se sestrou, sourozenecká nevraživost. Po narození Šimona sestra žárlila, problémy přetrvávají do současnosti.

Diagnostické metody

- Rozhovor s matkou (příloha F – přepis rozhovoru s matkou) – zjištění vstupních informací nezbytných pro osobní anamnézu
- Rozhovor s žákem (příloha G – přepis rozhovoru s žákem)
- Rozhovor s třídní učitelkou žáka (příloha H – přepis rozhovoru s učitelkou)

Zpráva z ambulance dětské psychiatrie

Vyšetření se uskutečnilo na žádost rodičů a na doporučení třídní učitelky (PM neklid, slovní agrese, vzdor, nesoustředěnost, celkové projevy nepředvídatelné).

Závěr: Porucha aktivity a pozornosti, hyperkinetická porucha chování

Doporučení: po domluvě s rodiči byla chlapci nasazena medikace metylfenidátem. Domluvena další kontrola za deset dní, případně při zhoršení stavu doporučuji stabilizační pobyt na našem oddělení po domluvě. Chlapec by měl odjet s třídním kolektivem na ŠVP, ale nebylo doporučeno, aby se této kolektivní akce účastnil. Doporučuji vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Zpráva z hospitalizace na oddělení dětské psychiatrie

Pacient byl hospitalizován na oddělení dětské psychiatrie k diagnostickému pobytu na doporučení pro poruchu aktivity a pozornosti, dyslálii, susp.SPU. V druhé polovině školního roku problematické chování ve škole. Chlapec nastupuje po prázdninách do 2. třídy ZŠ, susp. SPU (dyslexie) – dosud ještě nebyl vyšetřen v PPP.

Průběh hospitalizace: Adaptace na oddělení z počátku s potížemi – místy negativistický, rozladěný, projevy nezralosti, sklon k nerespektování autorit a prosazování se. Postupně se zlepšující autokontrola chování – v druhém týdnu pobytu již zlepšené chování, podrobnivý, snažil se spolupracovat, sociálně zdatnější a přizpůsobivější, dobře laděný, snažil se. Během hospitalizace byla prováděna psychoterapie, režimová a činnostní terapie, medikace psychofarmaky nebyla nastavena. Pacient byl propuštěn ve zlepšeném psychosomaticky stabilizovaném stavu domů.

Závěr: Porucha aktivity a pozornosti, emoční a sociální nezralost, výchovná problematika, dyslalie

Doporučení: sledování v dětské psychiatrické ambulanci TN, zatím bez psychofarmak, při zhoršeném soustředění ve škole opět nastavení medikace. V domácím prostředí laskavé, ale pevné vedení s vymezením pravidel. Ve škole k chlapci přistupovat s ohledem na specifika poruchy aktivity a pozornosti, nutná zvýšení míra individuálního přístupu, zvážit přítomnost asistenta ve třídě nebo zařazení do třídy s nižším počtem žáků (pokud naváže uspokojivý individuální kontakt s autoritou, je schopen kooperace při skupinové práci). Psychologickým vyšetřením zatím nebyla zjištěna specifická porucha učení, doporučuje se spolupráce s PPP v místě bydliště. Vhodné zájmové mimoškolní aktivity – např. sportovní kroužek.

Zpráva z komplexního vyšetření v PPP

Pedagogicko-psychologická poradna pro Prahu 11 a 12

Z osobní anamnézy: prenatálně a perinatálně bez nápadností. Od čtyř let dosud v péči logopeda pro dyslálii. Povinnou školní docházku nastoupil v řádném termínu. Prospívá výborně, chováním překračuje školní řád. Z důvodu dlouhodobých a přetrvávajících obtíží v chování chlapce navrženo třídní učitelkou pedopsychiatrické a neurologické vyšetření. O letních prázdninách absolvoval diagnostický pobyt na oddělení dětské psychiatrie FTN, nadále zůstává v péči DPA a dětské neurologie pro poruchu aktivity a pozornosti – hyperkinetickou poruchu chování. Ordinována medikace, v současnosti není aplikována.

Psychologické vyšetření

Chlapec je spontánní, spolupracoval, trvale zvýšené aktivační úrovně a nerovnoměrného psychomotorického tempa. Drobný motorický neklid patrný po celou dobu examinace. Zaměřenost a intenzita pozornosti oslabené, občas v procesu myšlení a v řeči náznaky zabíhavosti. I za emočně příznivých podmínek bez tlaku na výkon skřípe zuby. Sděluje, že ve škole ho baví výtvarná výchova a PC, doma si nejraději hraje na PC a „střílí zombíky“. Spontánně kresba s agresivním obsahem.

Profil rozvoje rozumových schopností aktuálně výrazně nerovnoměrně rozložen, v.s. v rámci symptomatologie základní dg. Ve zkouškách náročných na verbální schopnosti reaguje chlapec v pásmu vyššího průměru, v úkolech vyžadujících analyticko syntetické a logické operace dosahuje do spodní hranice pásma průměru.

Pedagogické vyšetření

Během vyšetření klidný, ale patrný odklony pozornosti. Píše levou, neuvolněnou rukou a s nesprávným úchopem tužky. V písemném projevu (v opisu, přepisu i diktátu) se objevují specifické chyby (nerespektování tvarů písmen, záměny tvarově podobných písmen, přesmyky, nerespektování slovních celků).

Čte správnou technikou, pomalým tempem, ukazuje si prstem. Také ve čtení se objevuje dost specifických chyb. Samostatně reprodukuje přečtený text jen stručně, za pomoci otázek bez některých podrobností. Celkově je čtení slabě průměrné.

Sluchová i zraková percepce ještě nedokonalá a nedostatečná koncentrace pozornosti. Lateralita zkřížená, vedoucí ruka je levá, přednostně užívá pravé oko.

Závěr: Nerovnoměrně rozložené nadání, celkově chlapec podává výkon v pásmu průměru. Porucha aktivity a pozornosti. Rysy specifických vývojových poruch školních dovedností promítající se do písemného projevu i do čtení. Byla zadána cvičení k nápravě specifických obtíží.

Doporučení:

- pro domácí práci
 - dodržovat zásady práce s dítětem s poruchou aktivity a pozornosti (pracovat v kratších úsecích, častější přestávky, časté změny činností, motivace, multisenzoriální přístup apod.)
 - nacvičovat čtení s okénkem

- zajistit ortoptické vyšetření
- cvičit sluchovou analýzu pro nácvik autodiktátu
- omezit PC hry, volit tvořivé a relaxační aktivity (výtvarný kroužek, hudba, plavání)
- pro školu
 - dodržovat zásady práce s dítětem s poruchou aktivity a pozornosti (pracovat v kratších úsecích, častější přestávky, časté změny činností, motivace, multisenzoriální přístup apod.)
 - častější kontrola a dopomoc hlavně při samostatné práci
 - dostatek času na čtení i písemné práce
 - specifické chyby nerozhrnovat do hodnocení
 - vhodné přesazení do přední lavice

Charakteristika školy a vybrané třídy

Otevřená základní škola je název školního vzdělávacího programu školy a zároveň hlavní idea podporující fungování vztahů ve škole, vztahů školy a okolí a kvalitní poskytování vzdělávacích služeb dětem i jejich rodičům.

Ideovými východisky činnosti ZŠ Květnového vítězství jsou tři pilíře programu Zdravá škola:

1. *Pohoda prostředí*, kterou chápeme jako vstřícné pozitivní klima školy i třídy a důležitými kroky k jeho dosažení jsou ve škole třídnické hodiny, existence žákovského parlamentu a kvalitní poradenské služby školy.
2. *Zdravé učení*, které má být smysluplné, přiměřené, interaktivní s motivujícím hodnocením.
3. *Otevřené partnerství* – demokratické principy navenek a vytváření partnerských vztahů s rodiči našich žáků a s organizacemi, které sdílejí společné principy a podporují vzdělávání.

Historie školy: ZŠ Květnového vítězství

Škola již existuje třicet let. Byla vybudována v době s mohutným rozvojem největšího sídliště v republice, Jižního Města. Byla uvedena do provozu 1. září 1979. Slavnostní pásku přestříhl sám tehdejší ministr školství Milan Vondruška, kterému se představil sbor 29 nových učitelů a učitelek v čele s ředitelkou Dagmar Cilcovou. Dnes zde dokonce aktivně působí tři z tehdejších učitelek.

První desetiletí pod vedením ředitelky Cilcové lze nazvat etapou budování a hledání vazeb na okolní společenskou strukturu. Pedagogické i výchovné cíle byly směřovány především k upevnění socialismu a míru a výchově „nového člověka“. Tomu odpovídali i mimoškolní aktivity. Nezapomenutelné byly každoroční dětské karnevaly, vánoční besídky a jiné, které zavedly tradici, jež je udržována dodnes. Rozrůstající se sídliště naplnilo školu novými žáky a i po otevření sesterské školy se situace neměnila, a tak bylo nutno přistoupit ke směnnému vyučování. Dokonce pak byly celé třídy vyváženy do škol sousedních čtvrtí. Tato situace kulminuje ve školním roce 1986/7, kdy se škola stává největší školou Prahy 4. Měla 1300 žáků ve 40 třídách, o které se stará sbor 60 učitelů a 14 kuchařek.

Ve druhé dekádě spolu s nástupem nové ředitelky Mgr. Heleny Čechové se pokračuje v řešení problémů předimenzování školy. V tomto období dochází k významným změnám ve společnosti a to se samozřejmě odráží i v běžném školním provozu. Po prvotním odvolání v roce 1991, obhájila ředitelka Čechová v konkurzu své místo a její zásluhou se škola postupně měnila ve školu otevřenou novým trendům. Rozšířila se například výuka cizích jazyků. Navázala se spolupráce s francouzskou školou v St. Jean poblíž Poitiers, při které měli učitelé i žáci možnost zblízka poznat život a problémy zahraniční školy.

Poslední desetiletí v historii školy reprezentované novým ředitelem Mgr. Vladimírem Kokšalem, který nastoupil po konkurzu v roce 1996, je charakterizované úbytkem žáků způsobeným přirozeným stárnutím sídliště. Škola byla vybavena počítačovou učebnou, výpočetní technika je součástí výuky. Škola se dále profiluje především sportovním směrem, při kterém se ve spolupráci s fotbalovým oddílem TJ Háje rozvíjí jako fotbalová sportovní škola. Každý rok jsou organizovány poznávací zájezdy do zahraničí. Mnoho žáků tak mohlo například v rámci výuky vyjet do známých letovisek zejména v Chorvatsku a Španělsku. Do dalšího desetiletí škola vstoupila s novým ředitelem Mgr. Pavlem Kopečným.

Školní historie třídy:

Ve třídě je 23 dětí, 13 chlapců a 10 dívek. S žádným dítětem se nepracuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve třídě jsou 4 cizinci.

Od začátku je zde relativně dobré klima, děti se zžily a nevytváří se zatím žádné skupinky. Šimon se spíše nezúčastňuje, jde si svou cestou mimo hlavní proud. Nemá žádného parťáka, ale kamarádí se se všemi. V druhém pololetí druhé třídy se ve třídě objevily rozbroje mezi chlapci. Nic závažného, vyhraňují se vůdčí osobnosti.

4.6 Doporučení k případovým studiím

I.případová studie – chlapec O.

Doporučení rodičům

Rodiče by měli i doma při domácí přípravě dodržovat zásady práce s dítětem s poruchou aktivity a pozornosti (tj. pracovat v kratších úsecích, častější přestávky, časté změny činností, motivace, multisenzoriální přístup apod.).

Určitě by bylo dobré u Olivera omezit PC hry a raději volit tvořivé a relaxační aktivity. V jeho případě je vhodný například výtvarný kroužek nebo, pro vybití energie, fotbal. Oliver navštěvuje také kroužek street dance, který ho baví.

Každý člověk potřebuje mít pocit úspěchu a u dětí to platí samozřejmě také. Proto je důležitá častá chvála za aktivity, ve kterých je Oliver dobrý.

Doporučení škole

Oliver se vzdělává podle individuálního plánu, který se může v průběhu roku doplňovat a měnit. Učitel by měl ve škole poskytnout vyšší časové dotace na psaní a kontrolu zadané práce, časově limitované úkoly pro něj nejsou vhodné. Je třeba respektovat pomalejší tempo psaní a čtení.

Psaní ulehčí využívání speciálních pomůcek pro psaní dysgrafiků (zvl. se silnějším průměrem úchopové části). Při psaní diktátů je třeba diktovat pomaleji a po kratších úsecích, vzhledem k oslabené sluchové paměti.

Při čtení je třeba dbát na dodržování správné techniky čtení. Je třeba brát v potaz, že nedokonalé sluchové rozlišování ovlivňuje výkon i v cizím jazyce.

Vhodná je preference ústní formy ověřování jeho znalostí před písemnou a dále i využívání doplňovacích a testových forem práce. Specifické chyby plynoucí z poruchy a sníženou kvalitu písma do hodnocení a klasifikace nezahrnovat.

Rovněž je vhodné využívat takové metody práce, při kterých nedochází k náhlým změnám algoritmu řešení úlohy, nebo na náhlé změny chlapce předem upozornit, aby zbytečně

nechyboval. Chlapec by také neměl pracovat bez opory zraku a být závislý jen na sluchové paměti, která je oslabena.

Při písemném počítání pod sebe je třeba sledovat, zda u chlapce nedošlo vlivem psaní k posunu v prostoru nebo k nesprávnému napsání čísla, aby opět zbytečně nechyboval. Chlapci vyhovuje tzv. dopomoc prvního kroku a zejména v matematice při práci se slovními úlohami vedení po jednotlivých krocích a průběžná kontrola. V případě rychlého, impulzivního řešení je třeba poskytnout chlapci možnost opravy. Chlapec potřebuje v matematice co nejvíce využívání názorných pomůcek – číselnou osu, různé druhy počítadel. Důležitá je také pochvala za správně vyřešený úkol i samostatné dílčí kroky.

U chlapce je třeba realizovat reedukační nácvik, se zaměřením na oslabené percepční funkce a koncentraci pozornosti. Kolísání koncentrace pozornosti a rychlejší unavitelnost pozitivně ovlivňuje práce v kratších, častěji se střídajících úsecích, s možností krátkého odreagování pohybem, změnou pracovní polohy, nebo činnosti, či odpočinkem, relaxací.

Velmi důležitá je, jak často zmiňuji, pochvala za správně splněný úkol, postup nebo někdy jen za snahu. Motivace dětí se specifickými poruchami školních dovedností je zásadní.

II. případová studie – chlapec Š.

Doporučení rodičům:

U Šimona doporučuji také samozřejmě dodržovat zásady práce s dítětem s poruchou aktivity a pozornosti (pracovat v kratších úsecích, častější přestávky, časté změny činností, motivace, multisenzoriální přístup apod.). Je vhodné cvičit sluchovou analýzu pro nácvik autodiktátu.

Bylo by vhodné omezit PC hry a volit tvořivé a relaxační aktivity jako například výtvarný kroužek – Šimon rád maluje, hudba nebo sportovní kroužek. Vzhledem k jeho povaze a častým problémům s výbuchy chování není vhodný týmový sportovní kroužek, ale například plavání nebo jízda na kole.

Jako v první případové studii je důležitá častá chvála za aktivity, ve kterých je úspěšný. V tomto případě třeba za hezkou známku, doma za namalovaný obrázek nebo za pomoc s domácími pracemi. U Šimona by měl být větší důraz ze strany rodičů na důslednost (neustupovat) a kladení důrazu i na odpočinek.

Doporučení škole

Šimon se nevzdělává podle individuálního plánu, ale přesto by se měly dodržovat zásady práce s dítětem s poruchou aktivity a pozornosti (pracovat v kratších úsecích, častější přestávky, časté změny činností, motivace, multisenzoriální přístup apod.). Samozřejmostí je častější kontrola a dopomoc hlavně při samostatné práci a dostatek času na čtení i písemné práce. Specifické chyby nerozhrnovat do hodnocení.

Kolísání koncentrace pozornosti a rychlejší unavitelnost pozitivně ovlivňuje práce v kratších, častěji se střídajících úsecích, s možností krátkého odreagování pohybem, změnou pracovní polohy, nebo činnosti, či odpočinkem, relaxací. Doporučuji, pokud je to možné, zamezit reakci na neúspěch hned v začátku, aby nedošlo k přehnanému agresivnímu chování nebo předvádění se.

Je důležitá častá pochvala za dobře zvládnuté úkoly, i za snahu a vyzdvižení pozitivních vlastností chlapce. Doporučuji vést celou třídu k pozitivnímu hodnocení a vyzdvihování žáků se slabším výkonem při jejich drobných úspěších. Možná vyčlenit jednu třídnickou hodinu na to, aby si každý žák vylosoval jednoho spolužáka, o kterém řekne jeho dobré vlastnosti a co si na něm cení a váží. Výstupy se mohou napsat na papírky a připíchnout na nástěnku k fotce daného žáka nebo žákyně.

ZÁVĚR

U všech dětí se SVPŠD je důležitý přístup rodičů i učitelů a blízkého okolí včetně spolužáků. Záleží také mimo jiné i na přístupu rodičů k učitelům, míře respektu a vedení dětí k respektování druhých a na stylu výchovy v rodině.

Měla jsem možnost porovnat dva žáky základní školy. Každý navštěvuje jiný typ školy a každý má trochu jiné problémy a specifické potřeby. Jeden dochází do školy rodinného typu a druhý navštěvuje základní školu větší, kde se může setkat i se spolužáky jiné národnosti. Oba chlapci mají diagnostikovanou specifickou poruchu školních dovedností. Jeden chlapec trpí poruchou pozornosti a druhý poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Bylo zajímavé porovnat oba případy a vidět i různé postoje rodičů, učitelů a dětí samých.

U učitele je, podle mého názoru, v dnešní době nutná speciálně pedagogická příprava vzhledem k nárůstu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami pozornosti či chování. Jsem přesvědčena, že v téměř každé třídě je alespoň jeden či dva žáci, kteří potřebují speciálně pedagogickou péči. Důležité je nejen využívání správných pomůcek při reedukaci, ale i naučit dítě pracovat se svojí poruchou. Je důležité, aby se naučili učit a i přes velké překážky, které jim daná porucha stěžuje školní docházku, aby do školy chodili rádi a neuzavřeli se do svého světa.

Je důležité mít na mysli, že neučíme děti pro co nejlepší výkon, ale pro život. Pomáháme dětem vypořádat se s projevy poruchy. Každý žák s poruchou školních dovedností se se svou poruchou musí naučit žít, umět ji obcházet tak, aby mu příliš nebránila v úspěšném životě, studiu a práci. A to by měl být cíl v práci s dítětem se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D.J.: Psychologie. Praha: Victoria Publishing, 1995. 863 s. ISBN 808560535X.

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

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ V.: Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní. Computer Press 2006, Brno. ISBN 80-251-0977-1.

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

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň ZŠ)., Nakladatelství D + H, Praha 2006. ISBN 80-903579-4-6.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: Relaxace nejen pro děti s ADHD. Nakladatelství D + H, Praha 2008. ISBN 978-80-903869-8-3.

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

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: Dysgrafie. Nakladatelství D + H, Praha 2009. ISBN 978-80-903869-9-0

KIRBYOVÁ, A.: Nešikové dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Portál 2000, Praha. ISBN 80-7178-424-9.

KOHOUTEK, R.: Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996. ISBN: 80-85867-94-X.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MÜLLER, Oldřich a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004 dotisk. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

NAKONEČNÝ, M. Lexikon psychologie. Praha: Vodňák, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74-X.

NOVÁČKOVÁ J.: Výchova a vzdělávání pro 21.století - mýty ve vzdělávání. Vydal PhDr. Pavel Kopřiva – Spirála, Kroměříž, 4.vydání 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVÁK T.: Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu. Nakladatelství Rubico Olomouc 2004, 1.vydání. ISBN 80-7346-037-8.

NÝVLTOVÁ V. : Psychopatologie pro speciální pedagogy. Univerzita Jana Amose Komenského 2008, 1.vydání. ISBN 978-80-86723-48-8.

OAKLANDER, V.: Třinácté komnaty dětské duše. Nakladatelství Jiří Štěpo – Drvoštěp, Dobříš, 2003. ISBN 80-903306-0-6.

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

SERFONTEIN, G.: Potíže dětí s učením a chováním. Portál 1999, Praha. ISBN 80-7178-315-3.

SINDELAROVÁ, B.: Předcházíme poruchám učení. Portál 2003, Praha. 3. vydání. ISBN 80-7178-736-1.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SPOUSTA, V.: Hra jako prostředek rozvoje tvořivosti dítěte. In: Tvořivost v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.

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

Internetové zdroje:

Zákony MŠMT [online]. 2006 [cit 2011-09-12]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>.

Zákonné normy, interní předpisy:

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

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

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

Seznam příloh

Příloha A - rozhovor s matkou Olivera.....	I
Příloha B - rozhovor s Oliverem.....	III
Příloha C - pozorování O. v hodině matematiky	V
Příloha D - pozorování O. o velké přestávce.....	VI
Příloha E – Individuální vzdělávací plán O.....	VII
Příloha F - rozhovor s matkou Šimona	XIII
Příloha G – rozhovor se Šimonem.....	XV
Příloha H - rozhovor s třídní učitelkou Šimona (2.třída)	XVII

Příloha A -rozhovor s matkou Olivera

Dne 26. 4. 2015

Úvod

„Dobrý den Hanko, mohla bych Vás požádat o krátký rozhovor ohledně Olivera? Budu Vám klást otázky, jak vypadal vývoj Olivera a Vašich trojčat vůbec. Když bude nějaká otázka nepříjemná, tak nemusíte odpovídat. Předem moc děkuji za Vaši ochotu a čas.“

K: „Jaké bylo těhotenství? A jak probíhalo?“

H: „Bylo bezproblémové, ani žádné nevolnosti jsem neměla. Bylo z umělého oplodnění.“

K: „Mohu se zeptat, jak probíhal porod?“

H: „Císařským řezem, samovolně ve 32. týdnu. Odtekla mi plodová voda.“

K: „Poslední byl Oliver? Měl nějaké komplikace při porodu?“

H: „Nene, Oliver byl první. Po porodu byli v inkubátoru. O byl nejmenší a v inkubátoru a na přístrojích nejdéle z trojčat. Jinak žádné kříšení ani kleště porodníci nepoužili.“

K: „Jaký byl vývoj trojčat? Pamatujete si, kdy začali kluci sedět a chodit?“

H: „Nepamatuji si to přesně, byl to s trojčaty takový fofr, že jsem si to ani nezapisovala, ale jejich vývoj byl přiměřený k věku. Jen O. byl opožděný, byl pozorován na neurologii.“

K: „Kdy začali kluci navštěvovat MŠ a jak probíhala adaptace?“

H: „Byly jim tři roky a čtvrt. Zvykli si bez problémů, byli zvyklí chodit mezi děti a jak byli pohromadě, tak se adaptovali v pohodě.“

K: „Kdy jste s Oliverem a proč navštívili PPP?“

H: „Bylo to na začátku druhé třídy, po domluvě s třídní učitelkou. Nezdálo se ani jí, ani mně, že se nesoustředil a nebyl schopen si zapamatovat například všechna písmenka.“

K: „Nastoupili kluci povinnou školní docházku v řádném termínu?“

H: „Ano, dnes bych je nechala jít o rok déle. Myslím, že by to prospělo všem třem i mně.“

K: „Jak vidíte rozvoj kluků do budoucna?“

H: „Oliver rád tvoří, tak se jdeme podívat na den otevřených dveří na učiliště se zaměřením maskér/štukatér. Jdeme se tam podívat o rok dříve radši pro jistotu, abychom věděli, na co O. připravit k talentovým zkouškám. Járu a Vaška vidím klidně na nějaké střední škole.“

K: „Moc děkuji za rozhovor a přeji mnoho úspěchů doma i v práci a ať si kluci zvolí správný směr.“

Příloha B - rozhovor s Oliverem

Dne 26.4.2015

K: „Ahoj Olivere, můžu Ti položit několik otázek?“

K: „Když se řekne škola, co se ti vybaví?“

O: „Budova, učiliště.“

K: „Jaký předmět máš ve škole rád?“

O: „Výtvarku a tělocvik“.

K: „Co rád děláš?“

O: „Rád kreslím. A možná vím, jaký budu mít povolání. (*Běží pro masku, kterou si vyrobil sám na halloweena*). Bavili jsme se s mámou, že bych mohl jít na maskéra, dívali jsme se i na jejich stránky a líbí se mi to.“

K: „Vzpomněl by sis, s kým jsi seděl v první třídě v lavici?“

O: „To nevim, asi sám“.

K: „V páté třídě Tě bavily římské číslice. Co Tě baví v matematice teď?“

O: „No, tak nějaký rýsování.“

K: „Jsi teď na nové škole v 6. ročníku. Líbí se ti tam?“ (*O.nastoupil na II.stupeň do velké školy na Mníšek pod Brdy*)

O: „Jo, dost. Jsou tam teda výhody i nevýhody. Výhody jsou třeba, že tam jsou skříňky na klíč, takže ti nemůžou brát věci a líp tam vaří. Je tam veliká jídelna. Mám tam taky hodně kámošů. A nevýhoda je někdy, že je tam hodně dětí, jednou se mi stalo, že jsem zůstal sedět v druhém patře ve třídě a všichni byli už jinde.“

K: „S čím máš, podle tebe, největší práci při učení?“

O: „S angličtinou, musím se učit slovíčka nazpaměť. A jsem taky docela unavenej, máme každý den šest hodin, radši bych šel třeba ven.“

K: „Jak berou ostatní spolužáci to, že máš úlevy a třeba jiné hodnocení?“

O: „V klidu. Někdo závidí, spíš bráchové, ale ostatním je to jedno.“

K: „Ve čtvrté a páté třídě jsi bojoval s nepořádkem na lavici. Jak jsi na tom teď?“

O: „Lepší. Máme teď 10 minut přestávku a velkou 30 minut, takže mám víc času, vždycky si nachystám.“

K: „Máš ještě horší a lepší dny? Nebo je to celkově lepší?“

O: „Zlepšilo se to.“

K: „Oli, co bys chtěl dělat v budoucnu? Čím bys chtěl být?“

O: „Dřív jsem chtěl být vědec, ale to je prý moc těžký učení. Je tam chemie, biologie a fyzika. Fyziku máme teď a je to něco jako horší matika. Pak jsem chtěl být kovářem. Teď jsme vymysleli s mamkou, že bych mohl jít na maskéra. Baví mě něco vyrábět.“

K: „Olivero, moc Ti děkuji za rozhovor a ať se Ti daří nejen ve škole a držím Ti palce, ať se dostaneš na školu, která Tě bude bavit.“

Příloha C - pozorování O. v hodině matematiky

Hodina začala zápisem do třídní knihy, poté učitelka představila žákům plán hodiny, co budou dnes probírat. Oliver neměl připraveno na hodinu matematiky, učitelka ho na to upozornila. O. si připravil učebnici, sešit a penál, rýsovací potřeby zapomněl. Učitelka napsala na tabuli příklady, které měli vypočítat na známky. Oliverovi napsala zadání sama (o jeden př.méně). O.nevěděl jak začít, učitelka mu pomohla se začátkem postupu. O.vypočítal správně jeden příklad ze třech, u dvou př.měl drobnou chybu. Učitelka ho upozornila na to, aby psal číslice správně pod sebe. Když byli žáci s prací hotovy, odevzdávali sešity učitelce na stůl. Na tabuli byla, pro rychlejší žáky, napsaná strana z učebnice, co si mají zatím procvičovat. O.odevzdal práci, učitelka mu v tichosti ukázala na tabuli se stranou učebnice. O. seděl v tichosti a lehl si na lavici. Učitelka ho upozornila na to, že si má otevřít učebnici na té straně. Poté mu ukázala cvičení a zeptala se, jestli ví, jak na to. Odpověděl, že ano, ale nepracoval. Působil unaveně.

Příloha D - pozorování O. o velké přestávce

Po skončení hodiny šli žáci do šatny se převléci a přezout, bylo vidět, že se na velkou přestávku, o které chodí na školní hřiště, těší. Dívky šly klidněji, pár chlapců, včetně Olivera, vyběhlo ze třídy do šatny a rychle se přezouvali. Děti venku utvořily hloučky, některé si půjčily obruče nebo švihadla, jiné se jen procházely a povídaly si. Oliver se hned připojil k chlapcům a šli si do „nářadovny“ pro fotbalový míč, dva chlapci (kapitáni) si volali jmény hráče do týmu. Oliver byl mezi prvními vyvolanými. Byl velmi zapálený do hry a pokřikoval na spoluhráče, ať přihrají. Při nezdaru byl agresivní, do jednoho protihráče kopl. (jeden z jeho bratrů) Začala hádka, která skončila tím, že se O. urazil a odešel.

Vy pozorovala jsem, že O. má problémy s řešením situací a konfliktů. Neumí zvládat své emoce a někdy přehnaně reaguje, je vztahovačný. Situace řeší agresivitou nebo urážkami. Hádá se a do konfliktů jde hlavně se svými dvěma bratry, kteří ho nešetří. Není neoblíbený, většina dětí z jeho ročníku se při konfliktech s ním spíše stáhne, některé situace jsou komplikované pro obě strany. Má pocit křivdy. Nejlepšího kamaráda má v nižším ročníku. U ostatních žáků je oblíbený, rád pomáhá mladším spolužákům a je velmi empatický a ochotný pomoci.

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Dle zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Žádám, na základě diagnózy v PPP o individuální vzdělávací plán pro svého syna xxx, ve školním roce 2012/2013 žáka 4.třídy.

1. Jméno žáka: O.

Datum narození: 28. 4. 2003

Školní rok: 2012/2013

Třída: 4.

Třídní učitel: Mgr. Kateřina Hozmanová

2. Závěry ped.-psych. vyšetření: smíšená specifická porucha učení dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD).

Poslední vyšetření dne: 24.10. 2012

Kontrolní vyšetření dne: 10/2014

Doporučený rozsah péče mimo výuku v kmenové třídě:

- 1x týdně individuální péče + péče v rámci vyučování

Pomůcky, učebnice, texty:

- dyslektické čítanky, čtenářské tabulky
- pracovní listy pro dysgrafiky a dysortografiky
- speciální počítadla pro dyskalkuliky, pracovní listy pro dyskalkuliky
- pomůcky pro psaní dysgrafiků
- počítačové programy pro žáky s SPU

Doporučení odborného pracoviště k zohlednění:

- pomalejší pracovní tempo dítěte
- specifické chyby plynoucí z poruchy
- kolísání koncentrace pozornosti a rychlou unavitelnost

Doporučené metody a přístupy:

- Poskytování vyšší časové dotace na napsání a kontrolu zadané práce. Časově limitované úkoly pro něj nejsou vhodně. Je třeba respektovat jeho pomalejší tempo při psaní a čtení.
- Specifické chyby plynoucí z poruchy a snížená kvalita písma se do hodnocení a klasifikace nezahrnují.
- Psaní ulehčí využívání speciálních pomůcek pro psaní dysgrafiků (zvl. se silnějším průměrem úchopové části).
- Při psaní diktátu je třeba diktovat pomaleji a po kratších úsecích, vzhledem k oslabené sluchové paměti.
- Vhodná je preference ústní formy ověřování jeho znalostí před písemnou a dále i využívání doplňovacích a testových forem práce. I na ty je ale třeba poskytnout vyšší časovou rezervu na zpracování, vzhledem k pomalejšímu čtení.
- Při čtení je třeba dbát na dodržování správné techniky čtení (v případě potřeby hlasité přeslabikování obtížnějších a delších slov).
- Je třeba brát v potaz, že nedokonalé sluchové rozlišování ovlivňuje výkon i v cizím jazyce.
- Rovněž je vhodné využívat takové metody práce, při kterých nedochází k náhlým změnám algoritmu řešení úlohy, nebo na náhlé změny chlapce předem upozornit, aby zbytečně nechyboval.
- Chlapec by také neměl pracovat bez opory zraku a být závislý jen na sluchové paměti, která je oslabena (důležité informace je třeba zapsat).
- Při písemném počítání pod sebe je třeba sledovat, zda u chlapce nedošlo vlivem psaní k posunu v prostoru nebo k nesprávnému napsání čísla, aby opět zbytečně nechyboval.
- Chlapci vyhovuje tzv. dopomoc prvního kroku a zejména v matematice při práci se slovními úlohami (které ovlivňují dyslektické obtíže) vedení po jednotlivých krocích a průběžná kontrola. V případě rychlého, impulzivního řešení je třeba poskytnout chlapci možnost opravy.
- U chlapce je třeba realizovat reedukační nácvik, se zaměřením na oslabené percepční funkce a koncentraci pozornosti.

- Kolísání koncentrace pozornosti a rychlejší unavitelnost pozitivně ovlivňuje práce v kratších, častěji se střídajících úsecích, s možností krátkého odreagování pohybem, změnou pracovní polohy, nebo činnosti, či odpočinkem, relaxací. Vhodné je i zapojení více smyslů do práce (tzv. multisenzorické učení).

Jméno a příjmení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt:

PaedDr. et Mgr. Hana Žáčková, Pedagogicko psychologická poradna pro Prahu 1, 2 a 4; Francouzská 56, 101 00 Praha 10; tel.: 224 228 403

3. Vstupní pedagogická diagnóza: V průběhu první třídy se objevily obtíže se čtením a psaním, především však s pozorností a neklidem.

Chlapec je oblíbený v kolektivu a v sociální oblasti vyspělý. Často neví, kde pracujeme, má potíže se soustředěním. Zadané úkoly plní pomalým tempem, musí se soustavně pobízet k započaté práci. Toleruje se individuální tempo. Jeho výkony jsou výkyvové, unavitelnost velká. Často zapomíná pomůcky, přetrvává extrémní nepořádnost, neuklízí si své věci. Pracuje ve vlnách, pocit neúspěchu a zmaru. V hodinách spíše pasivní, nevykřikuje, v učivu, které ho baví, se snaží, často výbušné reakce na neúspěch.

Rodina se školou maximálně spolupracuje, Oliverovo chování a prospěch řešíme průběžně osobně s matkou nebo pomocí notýsku na denní hodnocení práce v hodině (např. „dnes se Oliver moc snažil, výborná práce; nebo naopak komentář v případě „špatného dne“, spíše v případech, kdy odmítá zcela spolupracovat).

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka

- individuální pracovní tempo
- individuální přístup k vykonávaným činnostem
- realizovat komplexní a cílený reedukační nácvik, se zaměřením na oslabené percepční funkce a jednotlivé projevy SVPŠD

Organizace výuky

- integrace v běžné třídě ZŠ

Pedagogické postupy (metody a formy práce)

- využívání speciálních pomůcek pro psaní dysgrafiků

- nezahrnovat specifické chyby plynoucí z poruchy do hodnocení
- respektovat pomalejší tempo psaní a čtení
- preference ústní formy ověřování jeho znalostí před písemnou, doplňovací a testové formy práce
- při písemném počítání pod sebe je třeba sledovat, zda u chlapce nedošlo vlivem psaní k posunu v prostoru nebo k nesprávnému napsání čísla, aby opět zbytečně nechyboval
- zapojení více smyslů
- tolerovat horší úpravu sešitů

4. Vyučovací předměty, do kterých se porucha promítá:

Porucha se promítá do všech předmětů, je vhodné vždy kontrolovat pochopení zadání.

Čj – pravopis, gramatika, opis, přepis, sloh, diktáty, čtení

Ma – snížená úroveň graf. projevu, přechod mezi početními úkony

Naukové předměty – zápisy do sešitů, čtení

Cíl: Důraz klademe na sebekontrolu, na prodloužení doby soustředění při práci. Olivera povedeme k pečlivé kontrole psaného projevu a zlepšování úrovně čtenářských dovedností. Zaměříme se i na pořádek kolem jeho místa a přípravu na další hodinu.

Třídní učitel využívá dále těchto možností úlev a dopomocí:

Preferován ústní projev, tolerance specifických chyb. Je nutné respektovat individuální tempo, neužívat časově limitovaných úkolů, oceňovat snahu a zájem dítěte, dopřávat dostatek pohybového uvolnění. Může v hodině mačkat relaxační míček, po splnění úlohy si může odpočinout v zadní straně třídy na koberci. Hodnocení dílčích postupů, toleruje výkyvy ve výkonnosti. Učitel dále ověřuje pochopení zadání, soustředění pozornosti na zadávaný úkol, snaží se maximálně dopřávat pozitivní zážitek, prožitek úspěchu.

Tolerance klasifikace, používání jiných druhů hodnocení (hodnocení s uvedením počtu chyb, mračouni a smajlíci, slovní hodnocení).

Preference kladné zpětné vazby, poskytnutí ocenění před třídou. Učitel dopřeje dostatek pohybového uvolnění, dbá na častější střídání činností, zařazuje relaxační činnosti, protažení.

V českém jazyce – diktáty se třídou, avšak kratší, případně s doplňováním, ob větu, psaní diakritických znamének současně s písmenem, autodiktát ještě před napsáním

písmene, zkrácené přepisy a opisy, poskytnutí delšího časového intervalu k samostatné opravě, vést ke kontrole písemného projevu, doplňování gramatických jevů v předtisknutých cvičeních. Poskytnutí delšího času na rozečtení. Dbát na správné sezení a správné držení psací potřeby. Používat korekční pomůcky – spec. pera, tužky.

V matematice – omezit nebo vyloučit časově limitované úkoly, respektovat individuální tempo, vyhnout se časovému stresu, hodnotit dílčí kroky postupu, ne jen výsledek, ocenit i část provedeného úkolu.

Výuka cizích jazyků – preferovat ústní projev u zkoušení a ověřování znalostí, upřednostňovat praktické využití jazyka např. slovní spojení, fráze. Při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi. V písemném projevu tolerovat slova napsaná foneticky správně. Tolerovat specifické chyby v písemném projevu.

Výuka naukových předmětů – preferovat ústní projev u ověřování znalostí, v písemném projevu možnost zaškrtávacích testů nebo doplňovaček, respektovat individuální tempo.

5. Speciálně pedagogická a psychologická péče

Kontrolní vyšetření v pedagogicko psychologické poradně dle doporučení.

6. Kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učební texty:

- Pracovní listy, počítačové programy pro žáky s SPU – výukové, reedukační
- Sešity s pomocnými linkami
- Dyslektické čítanky, čtenářské tabulky
- Pracovní listy pro dysgrafiky a dysortografiky
- Speciální počítadla pro dyskalkuliky, prac. listy pro dyskalkuliky
- Pomůcky pro psaní dysgrafiků

7. Účast dalšího pedagogického pracovníka, asistenta:

Asistent v matematice a českém jazyce.

8. Frekvence kontaktů rodičů s třídním učitelem, spolupráce se zákonnými zástupci

Konzultace s třídním učitelem dle potřeby.

- denní kontakt s rodiči osobně
- domácí úlohy zadávat individuálně, v menším rozsahu
- pravidelné setkání na konzultacích

- doporučené aktivity žáka ve volném čase – fotbal, street dance, počítačové programy pro děti se SVPŠD.

9. Podíl žáka na řešení problému:

Pečlivě si zapisovat domácí úkoly do „úkolníčku“, nosit pomůcky a vypracované domácí úkoly, podle svých možností se maximálně soustředit na zadávané úkoly a příp. upozornit vyučujícího, pokud úkolu nerozumí, snaha o max. možnou pečlivost při psaní, snaha o preciznější kontrolu písemného projevu, dbát na pořádek a uklízení si svých věcí a přípravu učebnice a sešitu na další hodinu.

10. Způsob hodnocení:

- Známkou
- Slovní hodnocení
- Průběžné hodnocení do zavedeného notýsku – dodržování domluvených pravidel, pochvala za snahu a dílčí postupy

11. **Na vypracování IVP se podílely:** třídní učitel, ředitel, pedagogický pracovník školského poradenského zařízení, zákonný zástupce, ostatní vyučující a speciální pedagog.

Datum:

Podpisy

- **třídního učitele**
- **zákonného zástupce**
- **odpovědného pracovníka porad. zařízení**
- **škol. spec. ped. a výchovného poradce**
- **ostatní vyučující**
- **ředitelky školy a razítko**

Příloha F - rozhovor s matkou Šimona

Dne 12.3. 2015

Úvod

„Dobrý den Renato, mohla bych Vás požádat o krátký rozhovor ohledně Šimona? Budu Vám klást otázky, jak vypadal vývoj Šimona a jeho sestry. Když bude nějaká otázka nepříjemná, tak nemusíte odpovídat. Předem moc děkuji za Vaši ochotu a čas.“

K: „Jaké bylo těhotenství? A jak probíhalo?“

R: „Bylo to druhé těhotenství, bez problémů, ke konci jsem byla nemocná. Měla jsem ošklivý zánět dutin.“

K: „Jak probíhal porod?“

R: „Porod byl spontánní, všechno proběhlo v pořádku, bez komplikací.“

K: „Měl Š. nějaké komplikace při porodu?“

R: „Ne, vůbec žádné.“

K: „Když se narodil Š., kolik let bylo jeho sestře a jak přijala nového člena rodiny?“

R: „Sáře byly 3 roky a 3 měsíce. Moc dobře Šimona nepřijala, dost žárlila. V pěti letech jsem ji vzala k psychologce, protože se mi to již zdálo divné. Šimonovi škodila a nechtěla mi pomáhat ani přinést plínku, chtěla, abych si s ní hrála místo kojení. Když jsem měla čas a chtěla jsem se jí věnovat, neměla už zájem. Psycholožka nám doporučila, abychom trávili čas spolu samy se Sárrou a aby se v té době věnoval tatínek Šimonovi. To fungovalo chvíli, manžel je pracovně vytížen.“

K: „Jaký byl vývoj Šimona? Pamatujete si, kdy začal sedět a chodit?“

R: „Vývoj byl adekvátní věku. Seděl v 9 – 10 měsících a chodil ve 14ti měsících.“

K: „Kdy začal Š. navštěvovat MŠ a jak probíhala adaptace?“

R: „Ve třech letech. Nezvládal to úplně dobře, přístup školky nebyl podle mě ideální. Paní učitelka si často na Š. stěžovala. Každý den mi hlásila, co rozbil a co provedl, že neposlouchá a vzteká se. Posazovali ho k samostatnému stolečku na svačinky i na oběd – za trest. Nezdálo se mi to úplně v pořádku. Doma byl někdy paličatý a umanutý, ale nakonec jsme se vždycky dohodli. Nechtěl do školky nějakou dobu chodit.“

K: „Kdy jste s Š. a proč navštívili PPP?“

R: „Ve 4 letech, na žádost školky, kvůli chování.“

K: „Nastoupil Š. povinnou školní docházku v řádném termínu?“

R: „Ano.“

K: „Jak vidíte rozvoj Š. do budoucna?“

R: „Myslím, že se to srovná. Již vidím drobné pokroky. Momentálně je ve druhé třídě, takže o škole po ZŠ zatím neuvažuju. Určitě to nebude gymnázium, ale uvidíme, jak mu půjde učení na druhém stupni. Mám trochu strach z angličtiny. Šimon by teď nejradši byl IT technikem nebo hrál hry na počítači.“

K: „Moc děkuji za rozhovor a přeji mnoho úspěchů doma i v práci Vám a Šimonovi hodně úspěchů, i malých, ve škole.“

Příloha G – rozhovor se Šimonem

Dne 4.5.2015

K: „Ahoj Šimone, můžu Ti položit několik otázek?“

K: „Když se řekne škola, co se ti vybaví?“

Š: „Učení, sešit a věci potřebný k učení.“

K: „Jaký předmět máš ve škole rád?“

Š: „Nejradši mám výtvarku a informatiku.“

K: „Co rád děláš?“

Š: „Tak si hraju. Třeba na tabletu a někdy i s hračkami. S legem a plyšákama.“

K: „Vzpomněl by sis, kde a s kým jsi seděl v první třídě v lavici?“

Š: „Seděl jsem s Davidem veprostřed vzadu.“

K: „Jsi teď ve 2. třídě. Líbí se ti tam nebo je něco, co bys změnil?“

Š: „Jo, líbí, ale třeba by tam mohly být nějaký novější hračky. My máme třídu i družinu, tak abychom si měli s čím hrát po vyučování.“

K: „Co ti, podle tebe, dělá největší problémy ve škole?“

Š: „No, mně skoro všechno jde. Občas mám nějakou poznámku, mám i jedničky. Občas se pani učitelka zlobí, když třeba omylem vykřiknu.“

K: „Jak berou ostatní spolužáci to, že máš úlevy a třeba i jiné hodnocení?“

Š: „Oni si toho ani nevšímají.“

K: „Máš ve třídě kamarády?“

Š: „Jo, dneska jsem s nima byl venku. Davida, Filipa, Cyrila a Kubu.“

K: „Máte hodnou pani učitelku?“

Š: „Jo, jmenuje se Bára.“

K: „Stane se někdy, že nedáváš pozor?“

Š: „Jo, občas.“

K: „Co bys chtěl dělat v budoucnu? Čím bys chtěl být?“

Š: „Asi budu buď opravář počítačů, nebo budu pracovat v nějakém obchodě jako třeba Penny.“

K: „Šimone, moc Ti děkuji za rozhovor a ať se Ti daří nejen ve škole.“

Příloha H - rozhovor s třídní učitelkou Šimona (2.třída)

Dne 12.5. 2015

K: „Dobrý den Lucie, mohu Vás chvíli vyrušit? Mohla byste mi odpovědět na pár otázek ohledně Šimona D., které jsem si připravila.“

L: „Určitě, ráda Vám odpovím, když budu vědět.“

K: „Co Vás první napadne, když vyslovím jeho jméno?“

L: „Já si vždycky vybavím tváře. U Šimona se mi vybaví usměvavý kluk.“

K: „Uměla byste si vzpomenout, jaké bylo setkání Š. v první třídě se spolužáky?“

L: „Třída měla hned od začátku docela dobrý kolektiv. U Šimona byl ze začátku nejvýraznějším rysem v chování jeho neúměrné reakce. Snažila jsem se ho zastat a zarazit reakce ostatních, kdykoliv se zachoval nějak komicky. Ne vždycky byl rád, že jsem se ho zastala. Když se děti smějí jeho reakcím, má dva druhy projevu – je rád, že je baví a někdy má hodně vzdorovitou, až agresivní reakci, vzteká se. Podle jeho nálady. Je labilní v emocích a projevech. Už jsme si ale jeden na druhého zvykli a myslím, že jsem ho prokoukla a vím, jak na něj. Troufám si říci, že mě respektuje. Je výrazně jiný než ostatní žáci s ADHD. I když mám pocit, že nedává pozor, má hlavu pod stolem nebo si hraje s pastelkami, gumou atp., překvapí mě často, že dokáže navázat, kde jsme například v učebnici nebo mi dokáže odpovědět na otázku.“

K: Máte ve třídě jiné děti s diagnostikou specifických vývojových poruch školních dovedností nebo ADHD?

L: Teď se možná potvrdí u jedné dívky dysgrafie, jinak ne. Mám ve třídě 4 cizince, mluví poměrně dobře česky.

K: „Kde seděl Š. v první třídě a s kým?“

L: „Seděl v prostřední řadě v zadní lavici. Klidně by si sednul i sám, je mu to jedno. Ostatní děti by si k němu rády sedly, není neoblíbený.“

K: „Co bylo prvním impulzem k doporučení Š. k návštěvě PPP?“

L: „Vzdory. Kolikrát se sám od sebe začal vztekat bez jakéhokoliv důvodu.“

K: „Kolik máte dětí ve třídě a jaké je klima ve třídě?“

L: „23 dětí. Relativně dobré klima. Teď se objevily rozbroje mezi klukama. Šimon je spíše nezúčastněný, jde si svou cestou. Je mimo hlavní proud. Nemá vysloveně žádného parťáka, ale o přestávkách se s ostatními baví.“

K: „V čem je práce se Šimonem jiná? Určitě je to náročnější na přípravy.“

L: „Pracuji s ním spíš operativně. Ulevuji mu v diktátech, když vidím, že nestíhá, další větu nepíše. Myslím, že se nestresuje.“

K: „Jak berou ostatní spolužáci, že má Š. nějaké úlevy?“

L: „Ze začátku nekoukali ani na to, že má úlevy, ale sledovali, že se chová jinak. Nedávno se mě ale jeden chlapec zeptal, proč Šimon tu větu nemusí psát (u diktátů). Vysvětlila jsem mu, že má specifický přístup, že by něco nezvládl. Vzali to.“

K: „Má Šimon IVP, asistenta nebo slovní hodnocení?“

L: „Nemá IVP. Klasifikuji ho známkami, specifické chyby nepočítám. Máme asistenty ve škole hlavně pro cizince.“

K: „Vidíte nějaké zlepšení?“

L: „Rozhodně v chování. Už si rozumíme, minimálně se stane, že se rozčílí nebo se něco zvrtně. V učivu je výborný, inteligenci má nadprůměrnou. Učí se dobře, i když má pozornost menší. Maminka se s ním pravidelně učí.“

K: „Mohla byste zhodnotit spolupráci rodiny se školou?“

L: „Maminka spolupracuje výborně, tatínka neznám. Od začátku velmi dobře fungovala komunikace s matkou. Vždy, když jsem potřebovala, přišla do školy a snažili jsme se to nějak vyřešit nebo se poradit.“

K: Moc děkuji za odpovědi a za Váš čas.

KATALOGIZAČNÍ POPIS

Jméno autora: Kateřina Hozmanová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Speciálně pedagogická podpora dítěte ve školním prostředí

Rok: 2015

Počet stran bez příloh: 60

Celkový počet stran příloh: 18

Počet titulů české literatury a pramenů: 24

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Lada Šimáková