

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Fakulta pedagogická
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**Učitel německého jazyka a
individuální vzdělávací programy**

Vypracovala: Jarmila Čečáková
Aprobace: NJ-OV/ZŠ

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma „Učitel německého jazyka a individuální vzdělávací programy“ jsem zpravovala samostatně a použila jsem pouze pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

.....
V Českých Budějovicích dne 15. června 2008

Za odborné vedení a pomoc při psaní diplomové práce bych na tomto místě chtěla vyjádřit svoje poděkování vedoucí diplomové práce PhDr. Miloslavě Dvořákové. Také bych chtěla poděkovat všem žákům a učitelům, se kterými jsem se v průběhu tvorby této práce setkala, za jejich trpělivost, pomoc a spolupráci.

Anotace

Tato diplomová práce pojednává o problematice, okolnostech a postavení Individuálního vzdělávacího programu v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřuje se na tvorbu individuálního vzdělávacího programu ve výuce německého jazyka. Vychází z teoretických poznatků a je doplněna empirickou částí.

Teoretická část vymezuje terminologii specifických poruch učení se zaměřením na dyslexii. Zabývá se příčinami vzniku poruch, jejich diagnostikou a možnostmi reedukace v hodinách NJ. Pojednává také o základních otázkách integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem empirické části bylo vytipování několika integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich pozorování a diagnostika a vytvoření individuálních vzdělávacích programů pro každého z nich.

Annotation

This diploma work concerns questions, conditions and standing of the Individual Education Plan in education of pupils with special educational needs. The dissertation is engaged in formation of Individual Education Plan in education of German language. Theoretical pieces of information are completed with an empirical part.

The theoretical part involves the terminology of specific learning difficulty (especially of dyslexia), cause of their formation, possibilities of their diagnostics and reeducation in German language. Includes also basic questions of inclusion and integration of pupils with special educational needs.

The object of empirical part was next: select some pupils with specific learning difficulty, watch them in classes of German language and compile individual education plan for everyone of them.

Obsah:

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Specifické poruchy učení.....	8
1.1 Pojem SPU.....	8
1.2 Etiologie SPU	8
1.2.1 Dispoziční (konstituční) příčiny specifických poruch učení	9
1.2.2 Psychosociální rovina	11
1.2.3 Kognitivní rovina.....	11
1.3 Dělení SPU	13
1.3.1 Dyslexie	13
1.3.2 Reedukace a kompenzace dyslexie.....	14
1.3.3 Dysgrafie.....	16
1.3.4 Reedukace dysgrafie	17
1.3.5 Dysortografie	18
1.3.6 Reedukace dysortografie.....	19
1.3.7 Dyskalkulie a další projevy specifických poruch učení.....	20
1.4 Psychosociální postavení dětí s SPU	21
1.4.1 Subjektivní problémy žáka s SPU	21
1.4.2 Situace v rodině	21
1.4.3 Postoje učitelů.....	22
1.4.4 Postoje spolužáků	22
1.5 Diagnostika SPU.....	23
1.6 Reedukace specifických poruch učení.....	25
1.7 Organizace péče dítěte s SPU	27
1.8 Složky poradenského systému v České republice	28
2. Školská integrace a individuální vzdělávací program	31
2.1 Integrace a inkluze	31
2.2 Legislativa v souvislosti s SPU a integračními trendy	33
2.3 Struktura vzdělávacích dokumentů.....	35
2. 4 Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	35

2.5 Klíčové kompetence v rámci RVP.....	36
2.6 Individuální vzdělávací program a jeho význam.....	39
2.6.1 Plánování vzdělávacího procesu.....	40
2.6.2 Postup při konstrukci IVP.....	42
3. Žáci s SPU a výuka cizího jazyka.....	44
3.1 Výběr cizího jazyka.....	44
3.2 Deficity kognitivních funkcí a projevy obtíží při osvojování jazyka.....	45
3.3 Jak s dyslektiky pracovat? – zásady vyučování a učení.....	46
3.4 Metody osvojování jednotlivých dovedností.....	48
3.4.1 Mluvnice.....	48
3.4.2 Slovní zásoba.....	49
3.4.3 Mluvený projev a výslovnost.....	51
3.4.4 Čtení s porozuměním.....	52
3.4.5 Psaný projev a pravopis.....	53
3.5 Alternativní metody v cizojazyčné výuce.....	55
3.6 Hodnocení a klasifikace.....	57
3.7 Inkluzivní vzdělání v německy mluvících zemích.....	57
4 Tvorba IVP - praktická část.....	58
4.1 Cíl praktické části.....	58
4.2 Postup výzkumného šetření.....	58
4.3 Použité metody.....	59
4.4 Struktura praktické části.....	60
Závěr.....	102
Seznam literatury.....	104

Úvod

V současné době se často hovoří o problematice specifických poruch učení a s ní související integraci žáků s SPU do běžných tříd základních škol. V této oblasti vzniká nepřehledné množství odborné literatury. S žákem u kterého byla diagnostikována některá z poruch učení se dříve či později jistě setká v průběhu své praxe každý učitel základní školy. Ne každý začínající pedagog je však na tuto skutečnost dostatečně připraven.

Sama jsem se o tom přesvědčila v průběhu své asistentké, průběžné a později i souvislé praxe, kdy jsem měla možnost vyučovat a asistovat při výuce ve třídách, kde byli integrováni právě žáci s SPU.

Zaskočilo mě poměrně vysoké početní zastoupení těchto žáků ve třídě či skupině a zároveň poměrně vysoká náročnost výuky ve třídách s integrovanými dětmi, zvláště při jejich vyšším počtu. Začala jsem se více vzdělávat v oblasti specifických poruch učení a integrace, a zajímala se o povinnosti a nároky kladené na učitele z této problematiky vyplývající. Téma „Individuální vzdělávací program a učitel německého jazyka“ jsem pro svou diplomovou práci zvolila také z přesvědčení, že zkušenosti a poznatky získané při jejím zpracování využiji ve své budoucí pedagogické praxi. A to buď jako třídní učitelka, která individuální vzdělávací program vytváří, nebo jako učitelka cizích jazyků, která se na sestavení IVP podílí.

Diplomová práce je rozčleněna na čtyři hlavní kapitoly. První kapitola charakterizuje specifické poruchy učení v jejich základní problematice. Ve druhé části práce se zabývám integrací žáků s SPU a popisuji strukturu tvorby individuálního vzdělávacího programu pro tyto žáky. Třetí kapitola se věnuje problematice specifických poruch učení a integrace v souvislosti s výukou německého jazyka. Zde také uvádím principy a metody cizojazyčné výuky žáků s SPU. Čtvrtá kapitola, která zároveň představuje praktickou část diplomové práce, se zabývá tvorbou IVP. Zde uvádím charakteristiky pěti žáků ze dvou tříd jedné z českobudějovických základních škol a pokouším se o zpracování individuálních vzdělávacích programů pro hodiny německého jazyka právě pro tyto žáky.

1. Specifické poruchy učení

1.1 Pojem SPU

Definice specifických poruch učení, které zahrnují zpočátku pouze dyslexii, později poruchy čtení a psaní a v posledních dvaceti letech i obtíže v matematice, prošly od dob svého vzniku do současnosti řadou změn, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístupy jednotlivých autorů k této problematice.

Podle Úřadu pro výchovu v USA obecně platí, „že specifické poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (In: Matějček 1995, s. 24).

Podle Pokorné je zároveň zcela nezvratné, že „existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv in na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince“ (Pokorná 2001, s. 73).

Práce lékařských odborníků uvádějí, že se poruchy učení vyskytují u 1-4,5 % dětské populace, psychologové a speciální pedagogové naproti tomu odhadují výskyt dětí s těmito obtížemi na 15-25%. Matějček u nás nepředpokládá výskyt vyšší než jedno až dvě procenta (Pokorná 2001, s. 61).

1.2 Etiologie SPU

O příčinách vzniku specifických poruch učení existuje řada teorií. Důležité je, zda vycházíme z aspektů neurofyziologických, psychologických, speciálně pedagogických, sociologických či lingvistických. V oblasti neurofyziologie se nejčastěji

hovoří příčinách dispozičních (konstitučních). Mezi psychosociální vlivy se řadí problematika psychické deprivace a nepříznivých vlivů sociálního prostředí. Z psychologického hlediska není možné opomenout funkční etiologii v rovině kognitivní spojovanou zejména s tzv. „deficity dílčích funkcí“. Na vzniku specifické poruchy učení se však zpravidla podílí více faktorů.

1.2.1 Dispoziční (konstituční) příčiny specifických poruch učení

„V odborné literatuře se nejčastěji uvádí dva konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení. Prvním z nich je dědičný sklon, který s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Druhý představují lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.“(Pokorná 2001, s.79)

Genetické vlivy, které působí na vznik specifických poruch učení

Za jednu z příčin specifických poruch učení, do níž spadá přibližně 20 % případů (Matějček 1995) je považována dědičnost (hereditární faktor), kterou dokládají poruchy sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte.

Dnes již existují nezvratné důkazy, že různé vývojové poruchy jsou ovlivněny geny. Největší podíl zřejmě patří 6. páru chromozomů, který je spojován též s funkcí imunitního systému. U 40-50% dětí rodičů dyslektiků lze předpokládat projevy obtíží ve čtení. (Zelinková 2003)

Lehká mozková dysfunkce a její vliv na vznik specifických poruch učení

Jedním z nejčastějších etiologických faktorů specifických poruch učení, které se objevuje až u 50% případů, je podle Pokorné (2001) časné poškození mozku a to v době před porodem, během porodu a krátce po něm.

K příčinám **prenatálního** poškození řadíme: infekční nemoci matky, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod, endokrinní obtíže matky nebo závislost na lécích a alkoholu. Nejdůležitější roli však hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu.

Nebezpečí **perinatálních** příčin poškození představují přímá poranění (např. pohmoždění hlavy použitím kleští), intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou, komplikace s pupeční šňůrou, vdechnutí plodové vody apod.

K příčinám **postnatálního** poškození patří střevní potíže a nedostatky v přijímání potravy a infekční onemocnění (např. spála, záškrť, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, zápal plic..). (Pokorná 2001)

Výše popsané události nacházíme velmi často v anamnézách dětí s LMD. Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky. Pro poruchy chování, jejichž hlavním znakem je hyperaktivita, impulzivita a porucha koncentrace pozornosti, je v zahraničí užívána diagnostická kategorie ADHD (z amer. Attention Deficit Hyperaktivity Disorders).

Nepříznivá konstelace laterality

„Někteří badatelé zastávají názor, že vlastní příčinu SPU nelze hledat v genetice ani v mozkovém poškození, ale že společnou příčinou je porucha v procesu zrání, která se dotýká i lateralizace hemisfér. Tím se ztěžuje dosažení plné dominance jedné hemisféry nad druhou – a to té hemisféry, která ovládá řečové funkce, tj. levé“ (Matějček 1995, s. 79).

Někteří autoři prokázali u dětí s SPU častější výskyt levorukosti, ambidextrie (nevyhraněné laterality) nebo zkřížené laterality (různostranné dominance ruky a oka).

Hormonální činnost

Hormony pohlavních orgánů ovlivňují nejen pohlavní vývoj člověka v jeho prenatálním období, ale i vývoj jeho mozku. Mužské pohlavní hormony působí mezi jinými i to, že se pravá a levá hemisféra vyvíjejí odlišně. Jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu. Proto jsou těmito poruchami více postiženi chlapci. (Zelinková 2003)

1.2.2 Psychosociální rovina

Na vzniku SPU má svůj podíl také psychická deprivace vztahující se na děti, které vyrůstají mimo rodinné prostředí, v atmosféře citového chladu a nezájmu. Pro děti vychovávané od narození v ústavních zařízeních je příznačný opožděný vývoj řeči. U dětí v dětských domovech se specifické obtíže ve čtení objevují častěji než v odpovídajícím procentuálním zastoupení ústavních dětí v celkové dětské populaci. (Matějček 1995)

Školní výkon dítěte může negativně ovlivnit i prostředí, ve kterém vyrůstá. Je například prokázáno, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů. Podobný vliv jako emocionální klima rodiny mají na výkon dítěte i podmínky školního prostředí. Zde záleží zejména na stylu vedení školy a na stylu práce jednotlivých učitelů. (Pokorná 2001)

1.2.3 Kognitivní rovina

Má-li se dítě naučit číst, psát a počítat, je k tomu nepochybně třeba souhry celé řady jednotlivých základních funkcí (např. zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky apod.). Tyto základní schopnosti jsou u normálního dítěte uspořádány do určité soustavy nebo vzorce. Pokud jsou některé tyto funkce během svého vývoje nebo zrání oslabeny nebo zcela chybí, dojde k narušení základního vzorce. K tomu může dojít mechanismy genetickými nebo časným poškozením určitých mozkových struktur (prenatálně, natálně nebo i postnatálně), které následkem toho nemohou dobře vykonávat předpokládanou psychickou funkci. (Matějček, 1995)

V německy mluvícím prostředí je tento jev znám pod pojmem „Teilleistungsschwächen“, který lze do češtiny přeložit jako „deficity dílčích funkcí“. Ty se v rovině poznávacích procesů projevují v následujících oblastech: (zpracováno podle Zelinkové, 2003)

Fonologický deficit – děti s dyslexií jsou horší v rýmování než mladší děti, které dosahují stejné úrovně čtení a trpí časným poškozením fonemického uvědomění, které

způsobuje obtíže v dekodování a osvojení dalších dovedností, jež podmiňují nácvik čtení.

Vizuální deficit má za následek, že čtenáři se písmena na stránce pohybují a nemohou zachytit a zpracovat jejich správný tvar a pořadí. Jestliže se např. přiblíží písmena *c* a *l*, vypadají jako *d*. Tyto děti mají nestabilní vnímání tisku, jehož nejpravděpodobnějším vysvětlením je, že se jejich oči nekontrolovaně pohybují po stránce, když se snaží fixovat na slovo.

Deficit v procesu automatizace spočívá v tom, že v chování chybí automatizace, která způsobuje, že běžné dovednosti jsou uhlazené, hbitě prováděné, bez zvýšeného úsilí, které vyčerpává. To se projevuje častými výpadky pozornosti a snazší unavitelností. Proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže nastávají tehdy, kdy se v procesu učení objevují úkoly, které by měly probíhat automaticky, neboť jsou předpokladem zvládnutí úkolů složitějších. Čím komplikovanější je úkol, tím déle trvá jeho automatizace.

Deficity v oblasti paměti – poruchy krátkodobé paměti mohou způsobit obtíže při zapamatování pokynů, úkolů, ale též slovíček v případě, že dítě má opakovat slovo slyšené před několika sekundami. Zatímco poruchy pracovní paměti mají vliv na řešení těch úkolů, které vyžadují současné vybavení více poznatků, např. diktáty, kde si dítě vybavuje gramatická pravidla z různých oblastí (vyjmenovaná slova, shoda podmětu s přísudkem, psaní velkých písmen)

Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů se vztahují k rychlosti výkonu. Zejména dyslektici mají problém v rychlém jmenování po sobě následujících podnětů včetně podnětů neřečových, jako jsou např. barvy. Deficit postihuje rychlost procesů nejen vizuálních, ale též auditivních, motorických a řečových.

1.3 Dělení SPU

Problematikou specifických poruch učení se mimo jiné zabývá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 v oddíle „Duševní poruchy a poruchy chování“. SPU jsou jmenovány v kategorii **Poruchy psychického vývoje F 80 – F 89:**

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0 Specifická porucha čtení

F 81. 1 Specifická porucha psaní

F 81. 2 Specifická porucha počítání

F 81. 3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81. 8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992)

Na základě obecných projevů specifických poruch učení, můžeme definovat specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie).

1.3.1 Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jedním základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému. Z behaviorálního hlediska ji lze stručně definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové

schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a výuková péče a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá“ (Matějček, Vágnerová 2006 s. 7-8).

Podle Zelinkové (2003) je dyslexie nejznámější a zároveň nejčastější specifickou poruchou učení. Trpí jí přibližně 3% českých dětí a nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání potíží ve čtení odbornou pomoc. U dětí s mírnější poruchou nebo s vysokou inteligencí nemusí být porucha objevena až do středního školního věku. Někdy objevena je, avšak rodiče nemají zájem o to, aby byl jejich potomek označen za dyslektika. Bohužel toto právo rodičů je nutno respektovat a to i v případě přesvědčení, že to dítěti nepomáhá, ba naopak. Existují však i rodiče, kteří jsou schopni poskytnout náležitou citlivou pomoc. K určité nápravě potíží dojde většinou v průběhu základní školní docházky, v některých případech dochází však k viditelnému zlepšení až v období adolescence.

Dyslexie se projevuje poruchami čtenářského výkonu, zejména v jeho rychlosti, správnosti, technice čtení a porozumění čtenému textu. Dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (*b-d-p*), zvukově podobných (*t-d*) nebo zcela nepodobných. V oblasti techniky čtení žák není schopen hláskové syntézy a nedojde ke spojování písmen do slov. (Zelinková 2003)

Dle Bakkeru rozlišujeme dyslexii typu P a L (pravohemisférové a levohemisférové čtení). U dyslexie typu P čtou děti přesně, ale nápadně pomalu, protože písmena pro ně nenabyla symbolický charakter. Stále je vnímají jako tvary, a teprve tehdy, když si je prohlédnou, uvažují o jejich symbolickém obsahu. Přijímají sluchové podněty převážně levým uchem a zaměstnávají stále převážně pravou hemisféru. Druhý typ je dyslexie L, kdy dítě čte rychle, ale s mnoha chybami. Dítě dává přednost pravému uchu a preferuje tedy levou hemisféru. (Bakker, In: Pokorná 2001, s. 109)

1.3.2 Reedukace a kompenzace dyslexie (zpracováno podle Zelinkové 2003)

Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností souvisejících se čtením. Vlastní práce při nápravě dyslexie se zaměřuje na 2 oblasti: na techniku čtení a na techniku porozumění.

V oblasti **techniky čtení, dekódování** se provádí reedukace od zrakové identifikace jednotlivých tvarů písmen až po čtení vět souvislého textu.

Zrakové vnímání tvarů písmen se dá podpořit hmatem (např. ohmatávání a poznávání písmen z textilních látek, drátů a dalších materiálů se zavřenými očima). Nácvik utváření spojů mezi hláskou a písmenem je důležitý zejména u dětí, které písmena při čtení luští a zaměňují, protože není dostatečně zašifrováno spojení hláska-písmeno. Největší obtíží v této etapě reedukace jsou záměny písmen. Nácvik provádíme porovnáním obou zaměňovaných písmen, obtahováním písmen na tabuli, obtahováním tvarů písmen z polystyrenu, z drátů apod. s otevřenými i zavřenými očima. Vyhledáváním a zaškrtáváním písmen v textu, podtrháváním slov, která obsahují obě písmena. Dále pak čtením slov, která obsahují nejprve jedno, potom druhé písmeno. Po dostatečném zafixování obou písmen následuje práce se slovy, která obsahují obě písmena. K automatizaci spojování písmen do slabik se užívají slabiky psané na kartách i úkoly uváděné v PC programech. Z automatizovaného čtení slabik znamená rychlé postřehnutí a současné vyslovení slabiky. Pokud si děti čtou slova potichu pro sebe po písmenech a teprve potom je vyslovují nahlas, dochází k tzv. dvojímu čtení, kterému je třeba předejít již při nácviku plynulého čtení slov. Při automatizaci čtení slov je nutné respektovat zvyšující se náročnost hláskové stavby čtených slov (v pořadí: slov tvořených třemi písmeny, dvouslabičnými slovy s otevřenou slabikou, dvouslabičnými slovy s uzavřenou slabikou, slovy tvořenými více slabikami, slovy se souhláskovými shluky). Při nácviku čtení vět a souvislého textu postupujeme od čtení snadných vět, které jsou ihned spojovány s obsahem ke čtení souvislého textu. Přičemž není chybou opakované čtení téhož textu, neboť vede k poznávání stále většího počtu slov.

Nácvik **porozumění čtenému textu** se prolíná s dekodováním. Porozumění se zlepšuje s nácvikem čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu a v neposlední řadě předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru. Porozumění na základě pochopení souvislostí lze nacvičovat a prohlubovat těmito způsoby: příkládáním slov (vět) k odpovídajícím obrázkům, odpověďmi na otázky, vyprávěním obsahu, plněním úkolů s využitím poznatků z textu, nebo předvídáním, co v textu bude následovat.

Reedukace dyslektického žáka vychází také z pravo- a levohemisférové metody Dirka Bakkerá HSS (Hemispher-Specific Stimulation, specifickým způsobem prováděná stimulace hemisfér).

U L-typu dyslexie jsou cvičeny pravohemisférové mechanismy. Knížky pro tyto děti jsou bez obrázků a tisk je jednobarevný, aby tyto charakteristiky nerozptylovaly pozornost dětí. Pro L-typ dyslexie jsou dostupné tyto pomůcky:

- cvičení zrakové percepce bez písmen i s písmeny: rozlišování figura-pořadí, zraková analýza, syntéza a diferenciacce,
- upevňování znalosti písmen s užitím hmatu (např. Montessori písmena s drsným povrchem, textilní písmena, kreslení písmen do písku, kreslení písmen temperovými barvami),
- čtení graficky náročného textu, který je tvořen různými typy písmen

Aktivace levé hemisféry u P-typu dyslexie se provádí specifickou hemisférovou stimulací pravou rukou, pravým uchem, promítáním do pravého zorného pole. Jsou to úkoly zaměřené zejména na posílení řečové kompetence:

1. cvičení zaměřená na rozvíjení slovní zásoby, na tvarosloví a skladbu,
2. čtení textu s překrýváním spodní části písmen (čtení textu s překrýváním slov a slovních spojení, čtení slov s vynechanými písmeny, čtení slov s vynechanými slabikami, čtení textů a označování slov, která do textu nepatří, doplňování slov do textu podle smyslu).

1.3.3 Dysgrafie

Slovo pochází z řeckého /grafein/ psát. Jedná se o specifickou vývojovou poruchou psaní jako grafického projevu. Postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Jde o to, že písemný projev dítě dysgrafika natolik vyčerpává, že není schopné se soustředit na obsah a gramatiku.

Příčina dysgrafie je zejména v narušení jemné motoriky, někdy v kombinaci s motorikou hrubou, porucha motorické koordinace a senzomotorické potíže. Deficit jemné a hrubé motoriky zasahuje zrakovou a pohybovou paměť, pozornost a prostorovou orientaci. Podle Bartoňové (2006) dysgrafické děti trpí poruchou koordinací systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tzn. spojení foném – grafém při psaní podle diktátu nebo spojení mezi tiskacím a psacím písmem. V současné době se lze setkat s grafomotorickými obtížemi, které vyplývají ze špatných psacích návyků. Děti mají blokovanou neuvolněnou paži,

předloktí, zápěstí, ruku, prsty, což v kombinaci s nesprávným držením pera znamená nižší úroveň písemného projevu.

U dysgrafie je pozorována snížená kvalita písma, výrazně pomalé pracovní tempo, nesprávné držení psací potřeby, zvláštní držení těla při psaní. Typickými obtížemi jsou neschopnost dodržet liniaturu písma, nestejná velikost grafémů, roztřepané písmo, opačný sklon a neschopnost napodobit tvar písmene, zvláště těch, jejichž psaní vyžaduje změnu směru pohybu. Písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné a objevuje se tendence směřovat psací a tiskací písmo. Často vznikají i nedopsaná slova a věty. Děti pozorně sledují svou ruku při psaní. Můžeme si všimnout i hlasitého slabikování.

1.3.4 Reeducace dysgrafie

Cílem nápravy je přiměřeně rychlé, čitelné a pokud možno úhledné písmo. Při rozvíjení grafomotoriky se zaměříme na motoriku hrubou i jemnou.

Hrubá motorika je rozvíjena pohyby trupu, končetin a hlavy. Před psáním se provádí cvičení paží (mávání, kroužení, sekání kosou, plavání kraulem apod.), cvičení pohybů dlaní (vpřed, vzad, vlevo, vpravo, kroužení, zavírání v pěst a otevírání) a uvolnění pletence ramenního, jinak je pohyb křečovitý.

Jemná motorika je rozvíjena při pohybech rukou a prstů, které jsou náročnější na přesnost. Sem patří i tzv. uvolňovací cviky, které představují plynulé a rytmické pohyby, které podporujeme říkadly, písničkami nebo hudebním doprovodem.

Předpokladem pro zvládnutí techniky psaní je dodržování správných hygienických a pracovních návyků mezi které patří správné sezení a držení těla, správný úchop, přiměřená velikost psací plochy a vhodnost materiálu (nejdříve měkké materiály a teprve pak psaní perem)

Samotná reeducace dysgrafie se týká tří oblastí: porucha tvaru, porucha tahu a porucha vztahu. Při reeducaci poruchy tvaru je třeba se zaměřit na algoritmus psaní, kdy dítě napodobuje učitele. U poruchy tahu se zaměříme na spojování písma s nadměrnými tahy. Při poruchách vztahu dítě nedokáže psát písmena ve slově ve správném poměru a některá píše nadměrně velká nebo malá. Tento problém mohou částečně odstranit např. pomocné linky. (Bartoňová 2006)

U žáků na druhém stupni ZŠ je postup obdobný. Od cviků prováděných na velký papír přecházíme ke tvarům menším a dospíváme k uvolňovacím cvikům psaným na čtverečkový papír a k psaní textů. Rozdíl je v motivaci. Zatímco menší děti motivujeme říkadly, obrázky, starším vysvětlíme příčinu obtíží a zdůvodníme postup. (Zelinková 2003)

Pokud jsou výsledky reedukace nedostatečné a dítě ztrácí motivaci, je možné tuto poruchu kompenzovat např. těmito postupy:

- psaním tiskacím písmem, které lze tolerovat u žáků ve vyšších ročnících druhého stupně
- psaním na počítači v kombinaci se psaním krátkých úkolů rukou
- kopírováním zápisů v naukových předmětech

1.3.5 Dysortografie

Z řeckého /orthos/ správný, /grafo/ píše. Lze charakterizovat jako poruchu pravopisu, která se projevuje sníženou schopností nebo neschopností osvojit si pravopis jazyka. Vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií. Porucha zpravidla nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě. Příčinou bývá nedostatečně rozvinutá sluchová analýza a syntéza, paměť, audiomotorická koordinace a fonemický sluch.

Lze vyzorovat snížený cit pro jazyk, pomalé pracovní tempo nebo poruchy řeči, která komplikuje ústní vyjadřování. Na II. stupni se řeší i problematika sekundární, která z primární poruchy sice neplyne, ale souvisí s ní.

Mezi typické dysortografické chyby patří: (Bartoňová 2006, s. 46)

1. Vynechávání písmen, slabik, slov i vět.
2. Přidávání písmen, slabik, vět.
3. Spojování slov v jeden celek, nedodržování hranic slov v písmu . U starších žáků bývá typické psaní slov dohromady s předložkami, se zvrtnými zájmeny. Další chyby se projevují v nesprávném dělení slov.
4. Vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének.
5. Přesmykování slabik.
6. Váhání, pomalost.

7. Záměny hlásek zvukově podobných, zvláště znělých a neznělých.
8. Změny slabik zvukově podobných.
9. Chudá produkce v psaném projevu.
10. Chyby v přepisu.
11. Špatné rozlišování konce slov a vět.
12. Nedodržování délek samohlásek

Chybovost dítěte s dysortografií se projevuje zejména v diktátech. Problémy se objevují nejen při výuce českého jazyka, ale i u jazyka cizího a v předmětech naukových.

Dysortografii lze sledovat u žáků s napravenou dyslexií na II. stupni základní školy. S věkem se mění obraz dysortografie, zatímco v mladším školním věku se objevují výše zmíněné dysortografické chyby, během staršího věku se jejich počet snižuje. Je-li však vyvíjen tlak na zrychlení práce, zpravidla se problémy objeví znovu. Je potřeba žáka nestresovat časovými limity, případně upřednostňovat ústní projev. (Bartoňová 2006)

1.3.6 Reeducace dysortografie

Reeducace dysortografie se zaměřuje především na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a slabik *dy-di, ty-ti, ny-ni*, dále pak sykavek *s, c, z, š, č, ž*, a na vynechávání a přesmykování písmen, popř. slabik.

Pro správné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek jsou vhodná např. cvičení na:

- doplňování krátkých a dlouhých samohlásek do textu,
- podtrhávání dlouhých samohlásek v textu,
- tvoření vět se slovy, která se liší délkou samohlásek

Vhodná jsou zejména tato cvičení pro rozlišování sykavek:

- rozlišování sykavek ve slabikách a slovech, kdy žáci mají na kartách napsané sykavky a učitel vyslovuje slabiky, přičemž žáci zvedají karty s příslušným písmenem,
- vyhledávání slov se sykavkami
- rozlišování sykavek, které mění smysl slova

- rozlišování více sykavek v jednom slově
(Zelinková 2003, s. 101- 104)

1.3.7 Dyskalkulie a další projevy specifických poruch učení

Slovo pochází z latinského /calculus/ početní. Jde o specifickou poruchu matematických schopností, která se týká zejména ovládnání základních matematických úkonů a která je ovlivněna stejnými deficity v poznávacích funkcích jako čtení a psaní. Matematickou dovednost negativně ovlivňují obtíže ve vnímání a reprodukci časového a prostorového popředí.(Bartoňová 2006)

Žáky je třeba naučit základní dovednosti matematického počítání zahrnující sčítání, odčítání, násobení, dělení, operace se zlomky, desetinnými čísly a procenty.

Dá se říci, že se jedná o obdobu dyslexie, avšak v oblasti matematiky. Je možno rozlišit **typ grafický**, vyznačující se neschopností psát matematické symboly, vyrovnat se s grafickým prostorem, problémy v geometrii. Jde o obdobu dysgrafie. Vyskytuje se také **dyskalkulie operační**, kdy dítě nedokáže provádět matematické operace, zaměňuje je, nahrazuje složité jednoduchými, písemně řeší i velice lehké úkoly, počítá na prstech a má potíže při počtech přes desítku. Pokud jedinec zpravidla selhává při řešení slovních úloh, nesvede vypočítat z paměti ani takové příklady, které by vzhledem ke své inteligenci měl zvládnout bez obtíží. Jedná se o poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, chápání čísla jako pojmu.

V rámci SPU mohou být pozorovány další obtíže, které se promítají do osvojení učiva. Jedná se o **dyspinxii**, poruchu kreslení vyznačující se nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy správně a v závislosti na věku dítěte. **Dysmuzie**, porucha hudebních schopností, narušení vnímání hudby a reprodukce rytmu. **Dyspraxie** se jako porucha motoriky podílí na celkovém pohybovém chování, je postižen vývoj pohybové koordinace. Zahrnuje syndrom „neobratného dítěte“, vývojovou poruchu koordinace, vývojovou dyspraxii Tyto poruchy nemají závažný dopad na výuku, neměly by být přesto podceňovány.

1.4 Psychosociální postavení dětí s SPU

Základní dovednosti jako čtení, psaní a počítání jsou předpokladem dalšího vzdělávání a schopnosti orientovat se ve světě. Těchto dovedností si současná společnost vysoce cení a proto mají problémy v této oblasti pro žáka s SPU nepříznivé sociální důsledky. Ty se projevují nejen v postojích dětí k sobě samým, ale i ve vztahu k rodičům, učitelům a spolužákům.

1.4.1 Subjektivní problémy žáka s SPU

Děti s SPU se lehce unaví a jsou častěji smutné. Školní úkoly jim připadají těžké, a obtížně se přizpůsobují škole. Velmi lehce se rozzlobí, vztekají se a s druhými dětmi nevycházejí vždycky dobře. Mnohdy nepříznivě hodnotí své výkony a své vědomosti. (Pokorná 2001)

V závislosti na věku se sebehodnocení školáků s SPU zhoršuje, hodnocení vlastních schopností klesá na hranici podprůměru a snižuje se sebedůvěra. Celkové dětské sebepojetí je především ovlivňováno oporou, kterou jim poskytují rodiče. Proto nejtíže nesou tresty rodičů. (Matějček, Vágnerová 2006)

1.4.2 Situace v rodině

Pro rodiče bývá obtížné pochopit problematiku specifických poruch učení, protože se jim mnohé z jejich projevů jeví spíše jako důsledek neochoty a lajdáctví jejich dítěte. Takový žák je častěji tělesně trestán, častěji se doma vzteká a odporuje rodičům. Dětem jsou vyčítány špatné výkony ve škole a mají méně času na hraní. Rodiče jsou mnohem častěji nespokojeni se školními výkony dětí. Vyjadřují strach a rezignaci vzhledem k další školní kariéře svých dětí a jejich profesnímu uplatnění. Rodiče také zatěžuje pomoc, kterou poskytují dítěti při denní přípravě do školy a psaní úkolů. Způsob výchovy je převážně autoritativní a rodiče si s dítětem podstatně méně povídají. (Pokorná 2001, s.122)

1.4.3 Postoje učitelů

Učitel je pro dítě důležitou autoritou zejména na počátku školní docházky, kdy si k němu často vytváří osobní vztah. Hodnocení učitele bývá objektivnější a často také tvrdší než hodnocení rodičů. Je důležité, jak se učitel zachová a zda ho bude dítě chápat jako zdroj ohrožení, nebo zdroj jistoty a bezpečí.

Ve středním školním věku se vztah k učiteli mění. Děti kladou důraz na spravedlnost a z toho vyplývá občasná nespokojenost s individuálním přístupem učitele k nějak znevýhodněnému spolužákovi. V době dospívání tj. na druhém stupni ZŠ jsou žáci k požadavkům učitele stále kritičtější.

Učitel může ovlivnit způsob, jakým žák chápe svoje postavení ve třídě a svůj výkon tím, jaký jim přiřítá význam. Přístup učitelů k žákům s SPU může být různý. Přehlížení a bagatelizace specifické poruchy učení posiluje riziko, že děti budou reagovat prohloubením obav ze školy, nárůstem pocitů bezmocnosti a poklesem sebehodnocení. Účelné není ani nadměrné ochraňování a zvýhodňování školáka, protože nepodporuje motivaci k překonávání potíží a rozvoj potřebných dovedností. (Matějček, Vágnerová 2006)

1.4.4 Postoje spolužáků

Předpokladem adekvátního hodnocení a vytvoření přijatelného postoje k vrstevníkům s SPU je informovanost spolužáků. Neznalost vede k negativnímu hodnocení a zvyšuje riziko odmítání takových dětí, které jsou považovány za hloupé, divné a nesympatické, za žáky, kteří se nechtějí učit a ve škole nedávají pozor a mohou si za své problémy sami. Kdo má jaké problémy dovedou lépe rozlišovat spíše starší děti. Většina školáků nehodnotí zvláště nepříznivě ani školní výkony spolužáků s SPU. Co se sociální přijatelnosti týče, naprostá většina dětí i dospívajících považuje takové spolužáky za dobré kamarády, kteří se v ničem zásadním neliší od ostatních. Chlapci jsou však někdy ve vztahu k dyslektickým spolužákům kritičtější než dívky a hodnotí je negativně. Žák s SPU není svými vrstevníky primárně odmítán a jeho sociální postavení závisí spíše na tom, jak se chová, než na úrovni výkonu v jednotlivých předmětech. (Matějček, Vágnerová 2006)

„Samotní žáci s SPU však často vypovídají, že se cítí osamoceni, druzí je urážejí a jsou častěji terčem posměchu než ostatní. Někteří z nich nenalezli pozitivní vztah k žádnému ze spolužáků a domnívají se, že mají hodně nepřátel a málo přátel“ (Pokorná 2001, s. 122).

Jako následek chronického neúspěchu ve škole a nedostatečné podpory okolí se u dětí podle Pokorné (2001) objevují neurotické projevy a poruchy chování v těchto oblastech:

- funkční poruchy, které se projevují ve vnitřní tělesné sféře, jako poruchy spánku, pomočování, tiky, bolesti hlavy apod.
- poruch, jež se projevují ve vnější tělesné sféře – kousání nehtů, trhání vlasů apod.
- poruchy, které se týkají pocitů a základních nálad, stavy strachu, úzkosti, suicidiální pokusy
- poruchy v sociální oblasti jako přehnaná žárlivost, nápadná ostýchavost, agresivita, brutalita, žhárství, krádeže
- poruchy v emotivní sféře představují obtíže, které narušují činnost a výkon dítěte. Dítě si např. není schopno hrát, nedovede se soustředit, má denní sny a trpí zvýšenou dráždivostí (Pokorná 2001, s. 121).

1.5 Diagnostika SPU

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá a jak ovlivňuje žáka“ (Zelinková 2001, s. 12).

Porucha učení se promítá do sféry psychické a pedagogické a zde se i diagnostikuje. Je pochopitelné, že čím dříve je porucha odhalena, tím lepší jsou výsledky terapie. První signály toho, že není něco v pořádku, se objeví už v rodině. Někdy je ovšem citlivějším pozorovatelem pedagog, který diagnostikuje žáka ve škole nebo ve školní třídě. Mezi další instituce provádějící diagnostiku se řadí různé zájmové

organizace, kde si poruchy všímají vedoucí zájmových kroužků a oddílů. Stěžejní je však diagnostika prováděná psychologem či speciálním pedagogem v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech. Diagnóza je stanovena také různými dětskými lékaři, neurology či psychiatry.

Jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky je **pozorování**, které probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje. Neméně důležitý je **rozhovor**, který užíváme tam, kde hledáme bezprostřední, osobní a mnohdy i důvěrné odpovědi. **Anamnéza** je jednou z metod, jejíž pomocí získáváme takové informace z uplynulého života žáka, které mohou přispět k objasnění současného stavu. Provádí se anamnéza osobní, rodinná a školní. Díky **dotazníku** je možné získat údaje od velkého množství respondentů v poměrně krátkém čase. **Testy** jsou diagnostickým nástrojem nejen v pedagogice, ale především v psychologii. Učitel také často provádí **analýzu výsledků činnosti a analýzu úkolu**, které má dítě splnit. Svůj nezastupitelný význam má i **pedagogická dokumentace** jejíž součástí je tzv. portfólio, které představuje uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, a které poskytuje informace o pracovních výsledcích žáka. (Zelinková 2001)

Na podkladě žádosti rodičů doporučuje praktický lékař nebo pedagog dítě k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru, kde proběhne speciálně pedagogické a psychologické vyšetření. Prvním krokem je stanovení anamnézy dítěte, kde je důležité zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, také o onemocněních, která dítě prodělalo a dále údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd. Při této příležitosti se využívají zejména **nepřímé zdroje** diagnostických informací, ke kterým patří rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem a samozřejmě rozhovor s dítětem. **Přímé zdroje** diagnostických informací představuje analýza a testování školních výkonů dítěte v těchto oblastech: (Zpracováno podle: Pokorná 2001, Zelinková 2003)

- Vyšetření čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení, porozumění textu a chování dítěte při čtení. Sem patří i porovnávání čtenářského a inteligenčního kvocientu.
- Vyšetření psaní hodnotíme z hlediska pravopisné, grafické a obsahové stránky. Diagnostickými nástroji jsou: opis, přepis, diktát a volný písemný projev.
- Vyšetření matematických schopností.

- Zjišťování úrovně sluchového vnímání zaměřené na sluchovou analýzu a syntézu řeči, na sluchovou diferenciaci měkkých a Tvrdých slabik po souhláskách *d, t, n* a na délku samohlásek.
- Vyšetření úrovně zrakového vnímání, kde se užívá Edfeldtův test.
- Vnímání prostorové orientace a vnímání časové posloupnosti.
- Zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace.
- Vyšetření paměti.

Speciální pedagog uskuteční s dítětem soubor testů a diagnostikuje úroveň jednotlivých funkcí. Psycholog provádí testy osobnostně psychologické. Pro odlišení prosté nezralosti od dysfunkce je někdy potřeba i vyšetření pediatrické. Na místě je také vyjádření pedagoga ze školního zařízení.

Ve Spojených státech amerických dochází mimo jiné k diagnostice poruch učení na základě neurofyziologického vyšetření. Na Harvardské univerzitě jsou zavedeny systémy, které dokáží naměřit zralost jednotlivých částí mozku a provést srovnání vyhodnocených parametrů se zralostí mozkových center průměrné dětské populace daného věku. Na základě toho byl vyvinut počítačový program, který rozpozná poruchy kognitivních mozkových center. Až donedávna byly tyto systémy užívány pouze pro výzkumné účely. V současné době se však rozšiřuje i jejich praktické využití.

1.6 Reeducace specifických poruch učení

Náprava specifických poruch učení je náročná, dlouhodobá a vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, učitele, rodiny a dalších odborníků. Reeducace znamená i kvalifikovanou připravenost terapeuta (učitele). Ten je primárním nástrojem vyučování, neboť předává obsah vyučovací hodiny, řídí ji, tedy zadává instrukce k činnostem a klade otázky k řešení problému. Při reedukační péči se učitel zaměřuje na celou osobnost žáka a využívá jeho sluchové, zrakové i audiovizuální podněty. Učitel – terapeut by měl zajistit každodenní speciálně pedagogický přístup, týmovou spolupráci učitelů, koordinaci podmínek pro žáky zařazené v reeducaci, správu evidence těchto dětí a zaznamenávání vývojových změn, spolupráci s rodiči a poradenskými zařízeními (srov. Bartoňová 2006, Zelinková 2003).

V rámci přístupu, podpory dítěte je nutné vytvořit určitou koncepci nápravy, která se řídí stanovenými smysluplnými pravidly. Je třeba respektovat individualitu dítěte, jeho schopnost koncentrace, motivaci a podporu v rodině.

„Nápravu specifických poruch učení vede speciální pedagog či absolvent speciálního kurzu, zpravidla jedenkrát týdně před či po vyučování. Nejedná se o doučování, nýbrž o práci se speciálně-pedagogickými metodami, kterými je u žáka posilován konkrétní deficit. Účelné je vyhotovit si na základě znalosti nápravných metod a postupů koncepci nápravy. Ta by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost.“ (Bartoňová 2006, s. 15)

Základní pravidla reedukace:

- Zaměření nápravy na individuální vedení žáka a respekt vnějších a vnitřních podmínek nápravy. Z vnitřních podmínek je třeba brát zřetel na intelekt žáka, jeho schopnosti, koncentraci, motivaci a volní vlastnosti. Podpora učitele, rodičů a například prestiž vzdělání v rodině pak označujeme za podmínky vnější.
- Analýza celkové situace dítěte umožní orientovat se v celkovém kontextu, tzn. postoje rodičů a dětí vůči škole, vztah dítěte k učení, vztahy dítěte ke spolužákům, vztahy v rodině. Důležité je směřovat intervenci na celý psychosociální kontext, v němž se dítě pohybuje. Na základě jeho poznání je možno stanovit koncept práce s dítětem.
- Základem pro stanovení strategie práce s dítětem je přesná diagnostika.
- Úspěch je velmi silným elementem pro motivaci a dítě by jej mělo zažít již v prvopočátcích reedukační činnosti. Pokud postupujeme po malých krocích a nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičilo úkoly předchozí, dosáhneme častějšího prožívání úspěchu.
- Jednou z hlavních zásad je přiměřenost čili stanovení obtížnosti a druhu cvičení, které má dítě provádět.
- Není možné opomenout pravidelnost a systematičnost, bez kterých nelze dosáhnout pokroku v nácviu dané schopnosti či dovednosti. Náprava SPU vyžaduje obvykle dlouhodobý nácvik. Aby náprava byla úspěšná, je třeba procvičovat danou činnost do té doby než je zautomatizována. Úkolem je odstraňovat jednu obtíž za druhou.
- Důležitá je strukturovanost práce.
- Používáme co nejpřirozenější metody a techniky.

Dítě by mělo pracovat uvědoměle, aktivně, s porozuměním. Je nutné zajistit bezpečné prostředí, ve kterém nikdo další neruší a vzbudit pocit, že cvičení je zásadní a důležitá věc. Dospělý, který s dítětem nápravu provádí ho ovlivňuje svým soustředěním, klidem, jeho postoje se přenášejí na dítě samotné. (Bartoňová 2006)

1.7 Organizace péče dítěte s SPU

Pro žáky se specifickými poruchami učení jsou podle Pokorné (2001) v současné době dostupné různé formy péče a vzdělávání. Jednou z možností je **individuální péče prováděná učitelem v rámci vyučování**. Většinou se jedná o učitele kmenové třídy nebo třídního učitele. Pokud je porucha těžšího stupně, dítě je do této třídy integrováno. Učitel by měl mít základní dovednosti pro vytvoření optimálních podmínek reedukace, spolupracovat s rodiči a domluvit se s nimi na strategii, která pomůže odstranit všechny příznaky obtíží. Během vyučování se také realizuje individuální péče prováděná absolventem speciálního kurzu či speciálním pedagogem v rámci dyslektického kroužku.

V základních školách jsou také zřizovány **třídy individuální péče**, které obvykle vede speciální pedagog. Žáci sem dochází v průběhu dne především na výuku českého jazyka se zaměřením na reedukační péči. Po hodině se žáci vrací zpět do kmenové třídy.

V průběhu vyučování, před ním nebo i po něm dochází do škol také tzv. „**cestující učitel**“. Většinou se jedná o pracovníka pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Vedení základních škol může zřizovat **speciální třídy** pro děti se specifickými poruchami učení a chování. Tyto třídy navštěvuje snížený počet žáků, jsou legislativně ukotveny a vyučuje v nich speciální pedagog. Proces reedukace prostupuje celým vyučovacím procesem a umožňuje tak žákovi lépe překonat funkční oslabení centrální nervové soustavy. Výhodou je efektivnější uplatnění individuálního přístupu, které pomáhá vytvořit si pozitivní vztah k celoživotnímu učení a vzdělávání. Tyto třídy jsou zřizovány zejména pro žáky méně adaptabilní a žáky s mírně podprůměrnými schopnostmi, pro něž jsou přijatelnější než forma integrace do běžné třídy.

V naší republice byly založeny i **speciální školy** pro děti se specifickými poruchami učení a chování. Jedná se o zařízení, kde o děti pečuje tým odborníků a je zde zajištěna individuální a speciální péče napříč celým edukačním procesem.

Žáky s těžkým stupněm postižení vzdělávají **dětské psychiatrické léčebny**. Kromě reedukační péče zajišťují i péči terapeutickou.

Významný článek v této soustavě představují také **individuální a skupinové péče v pedagogicko-psychologických poradnách**, speciálně pedagogických centrech a střediscích výchovné péče. Zde se využívají edukativní, stimulační skupiny nebo individuálně vedené reedukace, a to pro děti jak předškolního tak i školního věku. Motivačním efektem je zde zapojení rodičů, kteří se zúčastňují skupinových sezení.

1. 8 Složky poradenského systému v České republice

Školská poradenská zařízení zajišťují pro žáky a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou metodickou činnost, poskytující odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání žáků a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují a orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi (zákon č. 561/2004 Sb.). Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení zajišťuje ve škole výchovný poradce, školní speciální pedagog či psycholog. Poradenské služby také poskytují subjekty mimo školské instituce, jedním ze základních jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Výchovní poradci pracují se všemi dětmi, ale zvláště důležitá je jejich práce s jedinci se specifickými poruchami učení. Výchovný poradce provádí poradensko-výchovnou činnost, zabývá se sociální oblastí a prevencí, poskytuje poradenství v profesní orientaci, spolupracuje s institucemi a odborníky, a poskytuje informační pomoc pedagogickým pracovníkům a rodičům (zákon č. 561/2004 Sb.).

V přístupu k jedincům se specifickými poruchami učení mohou pedagogičtí pracovníci a rodiče na základní škole kontaktovat **školního psychologa**. Tuto poradenskou službu mohou vykonávat jen pracovníci s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru psychologie nebo pedagogika – psychologie. Školní psychologové

zatím působí pouze na některých školách a poskytují poradenskou pomoc pro pedagogické pracovníky v přístupu k jedincům se speciálním vzdělávacími potřebami. Pomáhají učitelům při zpracování individuálně vzdělávacího programu, vedou osobní konzultace pro rodiče či pedagogické pracovníky a sledují projevy a výkony žáků s výukovými či výchovnými problémy (Bartoňová 2006).

Pozice **školního speciálního pedagoga** je prozatím také vytvořena jen na některých školách. Poradenské speciální služby může vykonávat pouze pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika. K základním kompetencím speciálního pedagoga patří: metodická pomoc pedagogickým pracovníkům při depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, provádění speciálně pedagogických vyšetření žáků, poskytování reedukační péče žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a poradenská činnost pro jejich rodiče, nebo také pomoc učitelům volit správná opatření sloužící ke zkvalitnění vyučovacího procesu (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Jednou ze základních mimoškolních institucí je **pedagogicko psychologická poradna**. Činnost pedagogicko psychologických poraden je vymezena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a dále *Vyhláškou 72/2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Zákon vymezuje činnost pedagogicko psychologických poraden na řešení výukových a výchovných problémů žáků, pomoc při profesní orientaci žáků a poskytování odborných pedagogicko psychologických služeb pro ostatní školská zařízení. Pedagogicko psychologická poradna provádí komplexní nebo záměrnou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, poskytuje psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci, zaměřuje se na informační a metodickou činnost. Provádí přípravu podkladů pro vzdělávací opatření, dokumentaci. Poradna pečuje zpravidla o děti a mládež od 3 do 19 let, do ukončení vzdělávání na středních školách. Pracuje zde psycholog, speciální pedagog, metodik prevence a sociální pracovníce. Svoji činnost uskutečňuje poradna ambulantně a návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních.

Speciálně pedagogické centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni ve školách a školských zařízeních, ve školách či třídách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách a dětem s hlubokým

mentálním postižením. Činnost centra se uskutečňuje ambulantně návštěvami pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních, případně v rodinách. Speciálně pedagogické centrum zajišťuje speciální připravenost žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku a speciální vzdělávací potřeby žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním, zpracovává odborné podklady pro integraci těchto žáků a pro jejich zařazení a přeřazení do škol. Zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky. Také vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků, zjišťuje individuální předpoklady a vytváří podmínky pro uplatňování a rozvoj schopností či nadání a na začleňování do společnosti. Rovněž poskytuje metodickou podporu škole (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2 Školská integrace a individuální vzdělávací program

Po stanovení diagnózy opravňující k integraci, kterou může stanovit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum, je dítě zařazeno mezi handicapované jedince a následně do speciálního vzdělávacího systému, nebo integrováno mezi běžnou populaci. Tomuto dítěti je poskytnuta speciální péče a pracuje podle individuálního vzdělávacího programu. (Zelinková 2003)

2.1 Integrace a inkluze

Po roce 1989 prochází školství v České republice procesem transformace. Jejím cílem je vytvoření takového systému vzdělávání, který by poskytoval všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Nejzásadnější změnou je skutečnost, že výchova vzdělání dětí a mladistvých s postižením přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. (Bazalová 2006)

Nejčastěji hovoříme o integraci či inkluzi. Někteří autoři tyto termíny přísně oddělují, jiní je považují za totožné.

Integrace, resp. školní integrace, jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol (Průcha a kol., 1995) Tento termín se používá především v zemích západní Evropy a zahrnuje vzdělávání dětí s postižením v hlavním vzdělávacím proudu. To znamená vyučovat všechny žáky v jejich spádových školách, v běžných třídách odpovídajících jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu. Rozlišujeme integraci školní, individuální, skupinovou atd.

Dvě základní formy integrace představuje podle Valenty individuální zařazení dítěte s postižením do běžné třídy základní (mateřské, střední) školy a vyučování ve speciální třídě takové školy. Obě formy integrace mají své výhody a nevýhody. **Individuální integrace** znamená plné začlenění dítěte s postižením do přirozeného sociálního prostředí majoritní společnosti. Je náročná na odborné vedení a na prostředky speciálně-pedagogické podpory. V případě **speciálních tříd základních škol** je zachován princip speciálně-pedagogického vedení, kdy ve třídě působí speciální pedagog. Je možno běžně pracovat s užitím speciálně pedagogických metod,

jednodušeji se také zajišťují ostatní prostředky speciálně-pedagogické podpory. Kontakt žáků s přirozeným prostředím není omezen tak výrazně, jako je tomu u speciální školy, a vůbec ne tak drasticky, jako je tomu u internátních škol, či dokonce ústavů. Zpravidla existují i formy společného vzdělávání dětí s postižením ze speciální třídy a ostatních tříd. (Valenta 2003, s.42)

„**Inkluze** je spíše principem a filozofií, která předznamenává, že školy by měly vytvořit unifikovaný systém vzdělávání všech žáků dohromady, a to při zachování stejné úrovně kvality, ve vhodných věkových skupinách, raději než zachovávat již existující strukturu postavenou na duálním systému, který segreguje studenty a učitele.“ (Bazalová 2006, s. 7)

Inkluze představuje „změnu celého systému, „vytvoření společenství, které je pružné a otevřené, váží si rozdílů“. Je to jak cíl, tak metoda, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě a aby věděli, že ostatní přijímají je samé i jejich projevy. Součástí této filozofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, když se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich. (Lang 1998)

Inkluzivní třída tedy může být i tam, kde není žádné „integrované“ dítě. Je to třída, která by takové dítě dokázala bez velkých obtíží přijmout a poskytovat mu přiměřené vzdělání.

Prioritou při určování vzdělávací cesty pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je přání rodičů, kteří musí s integrací souhlasit. Vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami se podle Bazalové (2006) řídí zásadou „vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné“. Tato zásada se uplatňuje postupně a systém se přechyluje od převažujícího vzdělávání ve speciálních školách ke stále vyšší integraci.

„Systém speciálních škol je určen jako alternativa těm žákům, kteří se pro své zdravotní postižení nemohou vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu nebo pro ty žáky, kterým z nějakého důvodu vzdělávání v běžném vzdělávacím proudu nevyhovuje.“ (Bazalová 2006, s. 10)

2.2 Legislativa v souvislosti s SPU a integračními trendy

Vzdělávání žáků s SPU v České republice je legislativně upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (Školský zákon) a to zejména v paragrafu 16. Na tento zákon navazují Vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných a Vyhláška č. 62 ze dne 19. 3. 2007, která doplňuje a upravuje vyhlášku č. 73/2005.

Problematiku vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení upravuje Zákon 561/2004 Sb., §16 *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* (výňatky ze školského zákona jednotlivých odstavců):

- (1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.
- (3) Zdravotním znevýhodněním je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělání.
- (6) Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro tyto žáky a studenty se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.
- (7) Žáci se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.
- (9) Ředitel základní školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.

Školský zákon doplňuje vyhláška č. 73/2005:

§1, odst.1 – „Speciální vzdělávání se uskutečňuje pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a

organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku v běžných školách.“

§1, odst. 2 – „Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“

§7, odst. 1: Asistent pedagoga – „Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“

Vyhláška č. 62 ze dne 19. března 2007 nově stanoví v §10 Počty žáků a souběžně působících pedagogických pracovníků:

§10, odst. 3, příloha – stanoví pro Specifické poruchy středně těžké pro 6.-9. roč. základního vzdělávání počet žáků ve třídě nebo studijní skupině (nejnižší 12 a nejvyšší 14), a počet pedagogických pracovníků (nejnižší i nejvyšší: 1)

Problematiku **integrace** vymezují vyhlášky 73/2005 a 62/2007 Sb.:

Vyhláška 73/2005 Sb., §3: Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením:

„Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno formou individuální integrace, formou skupinové integrace, ve speciální škole nebo kombinací předchozích forem. Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole, nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“

2.3 Struktura vzdělávacích dokumentů

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) na základě usnesení vlády České republiky v roce 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.

Bílá kniha vymezuje nové směry vzdělávací a kutikulární politiky. Jedním ze základních znaků těchto změn je i nová struktury a poslání kutikulárních dokumentů. Nadále jsou kutikulární dokumenty vytvářeny na dvojí úrovni – státní a školní.

Státní program vzdělávání (SVP) vymezuje hlavní zásady kutikulární politiky státu, obecné cíle vzdělávání, oblasti vzdělávání, zásady pro tvorbu rámcových a školních vzdělávacích programů, podmínky pro jejich zavádění do škol i další legislativní a organizační předpoklady pro realizaci kutikulární politiky státu.

Z tohoto dokumentu vycházejí jednotlivé **rámcové vzdělávací programy (RVP)** pro předškolní, základní, střední gymnaziální a střední odborné vzdělávání, na které navazují jednotlivé **školní vzdělávací programy (ŠVP)**. Pomocí školního vzdělávacího programu se škola profiluje a jeho příprava je plně v kompetenci školy. Povinnost realizace začíná školním rokem 2007/2008. Jejich tvorbě napomáhají manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů. (Bazalová 2006)

2.4 Podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je koncipován také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této kategorie spadají žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, pro žáky sociálně znevýhodněné, pro žáky nadané a nadprůměrně nadané.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu a z nich vyplývajících **individuálních vzdělávacích plánů** určených pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách

nebo třídách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním nebo v rámci jejich individuální integrace. Zároveň stanoví odpovídající podmínky pro vzdělávání těchto žáků.

Do školního vzdělávacího programu jsou zařazeny speciální vyučovací předměty (například znakový jazyk) a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Jedná se zejména o logopedickou péči, řečovou výchovu a komunikační dovednosti, o prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených a o sociální dovednosti.

2.5 Klíčové kompetence v rámci RVP

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání umožňuje různé přístupy k základnímu vzdělávání žáků v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami. Tento program předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky. Smyslem a cílem vzdělávání je dle „Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání“ vybavit všechny žáky souborem **klíčových kompetencí** na úrovni, která je pro něj dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění se ve společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004)

RVP stojí mimo jiné na myšlence, že je nutné v průběhu vzdělávání vybavit žáky vedle předmětových vědomostí a dovedností také znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které budou moci využít nejen ve škole, ale především v běžném osobním životě, při studiu a později i ve své profesní kariéře. Právě tyto znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty se v RVP ZV označují souhrnně jako klíčové kompetence.

Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole

probíhají. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje u klíčových kompetencí následující charakteristiky, kterých má žák dosáhnout na konci základního vzdělávání:

Kompetence k učení

- žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení,
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě,
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na přírodní, společenské a sociokulturní jevy,
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti,
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.

Kompetence k řešení problémů

- žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností,
- vyhledá informace vhodné k řešení problémů, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení problémů, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému,
- samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů, přezkoumá řešení a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací,

- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

Kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje,
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce,
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá,
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají,
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí,

- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu,
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka,
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit,
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí a rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví.

Kompetence pracovní

- žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky,
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot,
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření,
- rozvíjí své podnikatelské myšlení, orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2004).

2.6 Individuální vzdělávací program a jeho význam

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na

jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů“

(Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, §18)

Kromě školského zákona se problematikou IVP zabývá také *Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* a to konkrétně v §6.

Významným dokumentem pro sestavení IVP však nadále zůstává *Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení*, č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.

Individuální vzdělávací program slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči, a mezi pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.

Vychází z diagnózy odborného pracoviště a pedagogické diagnózy ve škole. IVP musí být reálný a musí odpovídat situaci ve třídě i personálnímu zabezpečení reedukace. Tento program není neměnnou normou a ukáže-li se při kontrole, jako příliš náročný či zbytečně snadný, lze jej upravit.

IVP umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Je pomůckou k lepšímu využití předpokladů a má též hodnotu motivační. Pozitivně působí též pocit, že mu učitel chce pomoci a dává mu šanci být lepší. Cílem by nemělo být hledání úlev, ale nalezení optimální úrovně, na níž může integrovaný žák pracovat.(Zelinková 2003)

2.6.1 Plánování vzdělávacího procesu

Podle Kaprálka a Běleckého (2004) je plánování v průběhu vzdělávání součástí cyklického procesu, který zahrnuje audit, konstrukci, implementaci a evaluaci.

Auditem se rozumí stanovení aktuálního stavu, tedy přehled žákových kompetencí (znalostí, dovedností, návyků, postojů), ale i vnějších okolností, které vzdělávání ovlivňují. Audit zahrnuje diagnostiku odborného pracoviště a zároveň se opírá o pedagogickou diagnostiku učitele.

Fáze **konstrukce** je chápána jako vytvoření promyšleného plánu stanovujícího cíle a postupy. Jde o samotnou tvorbu IVP. Důležitým bodem je stanovení pedagogických cílů: Poznávací (kognitivní cíle) jsou vnímány jako prioritní. Jde o skupinu cílů, které popisují žádoucí kognitivní kompetence žáků, získané jejich školním vzděláváním. Hodnotové cíle se týkají prožívání, emocí, postojů a hodnotících soudů. Praktické cíle se týkají praktických činností, činností vyžadujících souhrn pohybů, smyslového vnímání apod. Specifické cíle mají podobu požadavků, nároků kladených na žáky, funkčně spjatých s obsahem daného předmětu. Je tedy velmi důležité, aby výběr předmětů a struktura učebního plánu byly podřízeny cílům vzdělávacího programu.

Implementaci představuje vlastní realizace vzdělávacího programu. Součástí realizace je i průběžná komunikace mezi všemi osobami, které se na vzdělávání podílejí. Na základě této komunikace vznikají i průběžná hodnocení plánů i jejich případná korekce podle úrovně dosahovaných výsledků. Nejdůležitějšími faktory podporující úspěšnou implementaci IVP je tedy vzájemná častá a systematická výměna informací mezi všemi zúčastněnými. Spolupráce školy, PPP a rodiny na realizace vzdělávacích cílů i na hledání optimálních cest k jejich dosažení. Neméně podstatný je otevřený přístup k žákovi, motivace, systematickosti při realizaci dílčích cílů a také kreativita při volbě činností. Nejčastějšími omyly a nedostatky při implementaci bývají: nedostatek času, který je reedukaci věnován. Nepromyšlená volba organizačních forem výuky a jednotný přístup k žákům.

Smyslem **evaluace** je především poskytnutí zpětné vazby, posouzení účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále pak získání informací pro plánování dalšího postupu.

2.6.2 Postup při konstrukci IVP

(zpracováno podle Kaprálka, Běleckého 2004, s. 39-42)

IVP je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje a vypracovává jej třídní učitel ve spolupráci s vyučujícími daného předmětu (např. cizího jazyka či matematiky).

1. Základem IVP je audit, jehož součástí jsou i odborná vyšetření.
2. Analyzujeme vzdělávací cíle zvoleného vzdělávacího programu a upravíme je podle potřeb žáka. Poté přistupujeme k plánování konkrétního ročníku a jednotlivých předmětů.
3. Vytvoříme individuální učební plán žáka. Můžeme zvážit i nabídku volitelných a nepovinných předmětů a případně i zájmových kroužků, které by mohly přispět k naplnění cílů IVP.
4. Věnujeme se možnostem personálního zajištění výuky. Pokud ve škole není kvalifikovaný speciální pedagog, měl by být vytipován alespoň jeden, který bude pověřen podle potřeb konkrétní školy koordinací, dohledem, kontrolou apod. Nezbytné je také vyřešit účast případného asistenta.
5. Rozhodneme o organizaci výuky. Jde zpravidla o volbu mezi zařazením žáka do běžné třídy nebo o vytvoření trvalých či dočasných skupin žáků s obdobnými problémy. Významné je řešení celkového počtu žáků ve třídě. Součástí IVP je rovněž organizace speciální pedagogické nebo psychologické péče, ať už zajišťované školou, nebo poradenskými pracovišti.
6. Formulujeme specifické cíle jednotlivých předmětů. V této oblasti má IVP podobu běžného tematického plánu.
7. Stanovíme formu a metody výuky. Nezapomínáme přitom, že osvojované znalosti a dovednosti mají mít praktické uplatnění.
8. Zvážíme potřeby kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, učebnic a učebních textů a jejich zajištění.
9. Hodnocení žáka v režimu IVP.
10. Nalezení efektivních forem komunikace s rodiči.
11. Určení podílu žáka na jeho realizaci.

12. Plán finančního zajištění zvýšených nákladů spojených s výukou žáka a zabezpečením jeho vzdělávacích potřeb.

Nejčastějšími nedostatky při konstrukci IVP jsou:

- podcenění role auditu a povrchní vnímání závěrů odborných vyšetření, často spojené s neznalostí problematiky
- ryze formální stanovení pedagogických cílů vycházející z faktické neznalosti vzdělávacího programu
- neschopnost diferenciacce a zvětšování zátěže dětí
- přílišná obecnost nebo nesprávné zaměření IVP nebo opomenutí dalších předmětů nebo nezastupitelných složek předmětu
- nevyváženost IVP, jeho zaměření pouze na některé problémy, podcenění jeho dílčích složek.

3. Žáci s SPU a výuka cizího jazyka

Logické je, že žák, který si obtížně osvojuje mateřský jazyk, bude mít mnohem závažnější problémy ve výuce cizích jazyků. Zejména dyslexie a dysortografie se může na 2. stupni ZŠ projevat více v hodinách cizího jazyka než v češtině.

Osvobození od výuky cizího jazyka lze provést výjimečně v souladu s Metodickým pokynem č. j. 13 711/2001-24, a to v případech, kdy nelze zajistit výuku daného vyučovacího předmětu alternativním způsobem respektujícím charakter a stupeň postižení žáka a jeho budoucí profesní orientaci. Přesto by se jedinci s SPU cizí jazyk učit měli. Důvodem je jednak navazující výuka na středních školách a učilištích, jednak zvyšující se potřeba znalosti alespoň jednoho cizího jazyka v rámci evropské integrace. (Zelinková 2003)

3.1 Výběr cizího jazyka

U žáků s SPU je třeba věnovat otázce výběru cizího jazyka zvláštní pozornost. Rodiče by měli ve spolupráci s učitelem zvážit možnosti, schopnosti a zájmy dítěte a podle toho orientovat volbu. Každý jazyk má svá úskalí, se kterými zápasí i běžná populace. V němčině je pro žáky SPU velkým problémem např. osvojování složených slov.

Zdůrazňujeme-li zájmy při výběru cizího jazyka, není to náhodné. Pokud pracuje dítě běžně s různými počítačovými programy, kde jsou anglické výrazy, bude mít výhodu při výuce angličtiny. Důležitou roli hraje také bydliště žáka. Děti z příhraničních oblastí s Rakouskem nebo Německem se s němčinou setkávají od dětství a budou tedy inklinovat spíše k NJ. Neméně podstatným argumentem je i to, který cizí jazyk ovládají rodiče.

Abychom se vyhnuli negativnímu transferu, je lepší volit cizí jazyk rozdílný od jazyka mateřského. Z toho plyne, že ruština není vhodným jazykem pro jedince s dyslexií. Velkou komplikaci představuje především zvládnutí abekvy. (Podhajská, Nečasová, 2000)

3.2 Deficity kognitivních funkcí a projevy obtíží při osvojování jazyka

Žáci s poruchami učení selhávají nejen při osvojování čtení, psaní a počítání. Podle Zelinkové (2005) se u nich v různé intenzitě a kombinaci objevují následující deficity kognitivních funkcí, které jim brání v osvojování základních školních dovedností a v neposlední řadě též v osvojování cizího jazyka.

V oblasti **řeči** se často objevuje nechuť číst, která negativně ovlivňuje rozsah slovní zásoby. Problémem je pomalé vybavování pojmů, nedostatečně rozvinutý jazykový cit a artikulační obtíže. Žák se například naučí pádové otázky, ale neumí je použít. Má-li třeba německy říci *pracujeme*, neumí si rychle vybavit odpovídající zájmeno „*wir*“ *arbeiten*. Deficit ve vývoji **fonemického sluchu** způsobuje, že žák nezvládá hláskovou stavbu slov, neslyší a nerozlišuje hlásky. Není potom schopen určit, zda učitel říká *schreibt* - *schreibst* a další podobná slova. Obtíže mu brání v osvojování čtení i psaní. Co se týče **zrakové percepce**, žák zaměňuje písmena, přesmykuje slabiky i písmena. Potřebuje více času k rozlišování částí slov (koncovky). **Pravo-levá a prostorová orientace** nepříznivě ovlivňuje orientaci v textu v učebnici nebo v sešitě, ale také ve školní budově apod. **Paměť**, především paměť krátkodobá a pracovní brzdí opakování a pamatování nových slovíček, gramatiky. **Automatizace** nastupuje až po neúměrně dlouhé době, po kterou se učivo opakuje. Rodiče uvádějí, že je třeba vše neustále opakovat a po prázdninách stejně začínají znovu. V oblasti **koncentrace pozornosti** se dítě soustředí krátkodobě a dlouho mu trvá, než začne pracovat. Je velmi citlivé na rušivé momenty ve svém okolí a nechá se snadno rozptýlit. Dítě obtížně **organizuje** svůj volný čas, přípravu na vyučování, neumí odhadnout, kolik času potřebuje na vypracování úkolu apod. **Motorika** bývá v některých případech vývojově opožděná, dítě je neobratné, narušena je i koordinace pohybů (Zelinková 2005).

Projevy obtíží při osvojování cizího jazyka jsou obdobné jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. V oblasti **čtení** – mohou převládat záměny písmen *b-d-p*, *m-w*, objevuje se přesmykování písmen (*der-dre*). Situace je komplikovaná tím, že si jedinci s SPU neumějí pomoci domýšlením textu, a proto se zde v plném rozsahu objeví pomalé dekódování, dvojitý čtení a komolení slov. Pokud se podaří přečíst relativně dobře článek, je téměř jisté, že uniká porozumění.

V **písenném projevu** se objevují obdobné chyby jako v českém jazyce (např. přesmykování a vynechávání písmen, vynechávání krátkých slov nebo fonetické psaní)

V případě závažnější poruchy žák neslyší rozdíl v němčině např. mezi *schreibst-schreibt*.

Všechny složky **řeči** v případě nedostatečného rozvoje brzdí proces osvojování cizího jazyka (např. nižší úroveň slovní zásoby a nedostatky v osvojení gramatiky českého jazyka). Obtíže při porozumění nejen cizímu, ale dokonce i mateřskému jazyku se projevuje především ve vyšších ročnících. Žáci nerozumějí dobře instrukcím, obtížně se orientují v hodinách a nedovedou zpracovávat informace (Zelinková 2003).

3.3 Jak s dyslektiky pracovat? – zásady vyučování a učení

V zahraniční literatuře se uvádějí pojmy, které spojují vyučování a učení. Tím se zdůrazňuje nejen práce učitele ale též podíl žáka, který se samostatně učí. Ve výuce se přitom stále více uplatňují následující přístupy:

1. Multisenzoriální přístup

Zásada multisenzoriálního přístupu se objevovala již v pracích J. A. Komenského. Motto multisenzoriálního přístupu je: Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž. Multisenzoriální přístup umožňuje žákovi využívat pro přívod informací ten kanál, který je nejlépe rozvinut. Spojuje zrak (obrázky, psaná slova, využívání barevných zdůraznění) a sluch. Žák poslouchá výslovnost učitele, spolužáků i svoji, má možnost slova mnohokrát opakovat, porovnávat svoji výslovnost s výslovností učitele. Přínosem je využívání magnetofonových nahrávek nejen vzorových, ale též vlastní výslovnosti. Hmat, kinestetické vnímání a motorika jsou využívány při znázorňování obsahu slov pohybem, obtahování slov apod. Učení musí být ze strany žáka co nejvíce aktivní.

2. Komunikativní přístup

Hlavním cílem výuky cizího jazyka je dosažení komunikativní kompetence, tj. dovednost rozumět a vyjadřovat se adekvátně v daných konkrétních komunikativních situacích v souladu s běžným územím v zemi daného jazyka. Pro žáka základní školy je prvořadé zvládnutí komunikativních dovedností, srozumitelné užívání jazyka. V souladu s Evropským jazykovým portfoliem (viz úroveň A1) lze považovat za úspěch u žáka s dyslexií, když na 1. stupni dokáže srozumitelně říci, kde bydlí, umí se jednoduše zeptat na cestu (např. na nádraží) a dokáže porozumět jednoduché odpovědi, vyslovované zřetelně a pomalu.

3. Sekvenční přístup

Dodržování zásady sekvenčního přístupu znamená postup po malých krocích od učiva, které žák zvládá, k náročnějšímu. Zvládnutím učiva se rozumí automatizace poznatků, samostatné používání bez dlouhého přemýšlení a vzpomínání. Nové učivo se potom zapojuje do existujících struktur. Takový postup podporuje sebedůvěru žáka, umožňuje mu zažít úspěch. Nerespektování sekvenčního postupu znamená, že se dítě učí něco nového, aniž by zvládlo snazší úkoly. Nový poznatek, který si osvojuje, je izolovaný, bez vazby na existující vědomosti. Zapamatování je mnohem náročnější, až nemožné. Naopak velmi snadné je zapomínání.

4. Strukturovaný přístup

Znamená využít struktury obsahové (vyučování v tematických okruzích, např. ZOO, Rodina) nebo morfologické: slova příbuzná (*Lehrer, Lehrerin, Deutschlehrerin*), slova, která se rýmují a slova, která obsahují stejné hláskové skupiny.

5. Opakování, automatizace

Soustavné opakování učiva různými formami je nezbytnou podmínkou vedoucí k jeho automatizaci. Zautomatizované poznatky používá žák bez vypětí sil, může je využít v komplexnějších úkolech. Cestou k dosažení automatizace je přeučení. Přeučení je doporučováno vzhledem k deficitu různých kognitivních funkcí, které negativně ovlivňují aplikaci poznatků. (Soustředění, snadné rozptýlení, obtíže v artikulaci.) Vyžaduje trpělivost učitele i žáka, neboť přeučení je časově velmi náročné a vyžaduje více času než u běžné populace.

6. Respektování individuality dítěte

Tato zásada vyplývající ze Školského zákona 561/2004 se týká všech žáků. Dyslexie je výslednicí různě závažných oslabení v mnoha oblastech. Rozdílné jsou intelektové vlastnosti dítěte, povahové vlastnosti (cílevědomost, pracovitost, soutěživost), předcházející zkušenosti. To vše je navíc ovlivňováno učiteli, rodinou a dalšími faktory. Proto nelze utvořit ani univerzální metodu výuky, ani pro všechny děti stejný přístup a způsob hodnocení. Postupy, které jsou úspěšné u jednoho dítěte, mohou být dokonce nevhodné u dítěte se stejnou diagnózou. Je nutné respektovat a využívat závěry odborného pracoviště.

7. Návik metakognitivních strategií

Metakognitivní strategie zahrnují "učení o učení", o tom, jak jedinec získává nové poznatky a informace. Školský zákon požaduje možnost celoživotního vzdělávání

každého člověka a vědomí spoluzodpovědnosti za vlastní vzdělávání. Tomu je nutné učit žáky od nejnižších ročníků. Zpočátku jsou to jednoduchá vyjádření pocitů - to se mi povedlo, či nepovedlo. Později nastupuje hledání příčin a odpovědi na otázku, proč se to nepovedlo. Takový přístup odbourává napětí, aktivizuje žáka, ruší striktní dělení přístupu: učitel nařizuje - žák vykonává (čím přesněji a bez řečí, tím lépe).

(Zdroj: Olga Zelinková 2005, <http://www.rvp.cz/clanek/345/434>)

3.4 Metody osvojování jednotlivých dovedností

(Zpracováno podle: Janíková, Bartoňová 2004)

„Hlavním cílem výuky cizího jazyka je dosažení komunikativní kompetence. I u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami učení je tedy cílem zvládnutí poslechu a čtení s porozuměním, ústního i písemného projevu v cizí jazyce, nácvik jazykových prostředků – mluvnice, slovní zásoba, výslovnost a pravopis. U těchto žáků nastávají vlivem jejich poruch učení nejrůznější komplikace. Proto je potřeba znát danou poruchu žáka a při vlastní výuce volit vhodné metodické postupy.“ (Janíková, Bartoňová 2004, s. 29)

3.4.1 Mluvnice

Zvládnutí mluvnice německého jazyka bývá poměrně obtížné i pro žáky bez specifických poruch učení, natož pak pro žáky s poruchami. Častou příčinou neúspěchu je proto nezvládnutí gramatiky v mateřském jazyce. Plete-li si dítě slovesné kategorie v češtině, potom je obtížné vyvozovat toto učivo v němčině.

Stejně jako při osvojování jiných dovedností nelze přesně říci, do jaké míry je jedinec s dyslexií schopen osvojit si gramatiku cizího jazyka. Vytyčování cílů je velmi individuální. Nelze argumentovat tím, že jeden žák s dyslexií určité učivo zvládl, a proto ostatní musejí také. Stále je třeba mít na mysli individuální rozdíly ovlivněné rozumovými schopnostmi, typem a závažností poruchy a dalšími charakteristikami.

Doporučenými pomůckami pro zvládnutí gramatiky jsou gramatické přehledy a barevně odlišené slovní druhy. Obojí je velmi účinné u jedinců, kteří preferují systém, potřebují přehled a dávají přednost vizuálním vjemům. Není důležité, jsou-li přehledy profesionálně vytvořené nebo je to vlastní výroba žáků, popř. jejich rodičů. Velmi brzy

potřebují žáci přehled koncovek pro časování sloves, přehled časování pomocných sloves, postupně přehledy další. Jejich význam je značný z hlediska výuky i motivace. Přehled poskytuje jistotu, zrakovou kontrolu a napomáhá k zapamatování učiva. Proto by ho měl mít žák tak dlouho, dokud nemá poznatek zautomatizovaný, dokud má subjektivně pocit, že pomůcku potřebuje. Z hlediska sebehodnocení a motivace poskytuje přehled jistotu, že žák nemusí udělat chybu nebo si ji opraví, že zapomenutí nemusí být bezprostředně potrestáno, že učitel je ochoten pomoci a že nečeká na chybu. Správně vypracovaná i velmi snadná cvičení podporují sebevědomí dítěte. Žáci s dyslexií potřebují často vysvětlovat a opakovat to, co jiné žáky napadne samo. Platí to i pro používání přehledů. Kdy přehled použít, kam se podívat, tedy orientace v přehledech musí být předmětem nácviku.

V zásadě platí, že tito žáci by měli být seznamováni s gramatikou ne prostřednictvím gramaticko-překládové metody, která je náročnější na proces analýzy a syntézy, ale především pomocí audioorální nebo audiovizuální metody. Při práci s mluvnickými jevy ve výuce cizího jazyka u žáků s SPU je rovněž důležité dodržování těchto pravidel:

- při vysvětlování mluvnických pravidel co nejvíce využívat induktivní metody,
- osvojovat gramatické jevy jako lexikální jednotky,
- při probírání nové látky se důsledně zaměřit na jeden nový jev,
- prezentovat gramatiku ve smysluplném kontextu,
- posílit motivaci pomocí jazykových her a aktivit spojených s pohybem,
- zařadit prvky multisenzorického přístupu a uplatňovat princip názornosti,
- důsledně a často opakovat každý jev v nejrůznějších typech cvičení a situačních kontextech,
- upřednostňovat ústní cvičení,
- tolerovat gramatické chyby a opravovat je pouze v případě, pokud narušují smysl výpovědi.

3.4.2 Slovní zásoba

Rovněž slovní zásoba působí žákům s poruchami učení četné problémy. Jedním ze zásadních negativních vlivů jsou poruchy krátkodobé paměti, které se vyskytují zejména ve sluchové oblasti. Dítě si lépe zapamatuje optické vjemy než akustické a čerstvé učivo se jim často vytrácí z hlavy.

Cílem při osvojování slovní zásoby je utvoření přímého spojení mezi předmětem nebo situací a německým výrazem bez vkládání slova českého. Při práci se slovní zásobou se dále doporučují tyto zásady:

- respektovat multisenzoriální princip vyučování,
- využívat pantomimu, gestikulaci, rytmizaci, písničky s pohybem,
- posilovat a využívat různé typy paměti (zrakovou, sluchovou, pohybovou),
- využívat motivačních prvků (lexikální hry, pohybové aktivity),
- zakotvit lexikální jevy ve smysluplných kontextech a situacích blízkých zkušenosti žáků,
- dostatečné a důkladné procvičování a opakování,
- při zprostředkování lexikálních jevů dodržovat pravidlo: slyším – opakuji – vidím – opakuji a dodržovat výslovnostní návyky,
- vybírání lexikálního minima (většina žáků s poruchami učení zvládne za jednu vyučovací jednotku maximálně 5-7 nových slovíček),
- upřednostnit ústní zkoušení a cvičení,
- nevyžadovat zápisu nových slovíček do slovníků v příkladových větách.

Návodem k upevňování slovní zásoby mohou být např. tato **cvičení**:

- Na magnetické tabuli je připevněn obrázek lidské postavy, děti mají kartičky s pojmenováním částí těla a připínají je k odpovídajícím místům.
- Každé dítě dostane kartičku s činností, kterou předvádí. Ostatní poznávají činnost a píší její název.
- Kreslení obrázku. Učitel německy popisuje obrázek, žáci podle diktátu kreslí.
- Procvičování čísel ve dvojici. Jeden žák hází dvěma kostkami, druhý uvádí počet, součet, rozdíl.
- Které slovo do řady nepatří? V napsané řadě slov spolu souvisejících je jedno, které tam nepatří. Děti je mají nalézt a určit, proč je odlišné.
- Tvoření slov z písmen.
- Hledej slova opačného významu: *gross – klein, der Tag – die Nacht*.
- Definování předmětů (kategorie, funkce, popis). Např. je to ovoce, jí se, dělá se z něj džus, je oranžový (*pomeranč*).

- Osvojování nových slov v tematických celcích. Děti si třeba přinesou z domu plyšová zvířátka, ke kterým se připojují na kartičkách jména v cizím jazyce.
- Nová slova spojujeme do slovních spojení a vět. Například: *Medvěd. Medvěd je hnědý. Medvěd je veliký. Medvěd je bílý, hnědý.*

3.4.3 Mluvený projev a výslovnost

U dětí s poruchami učení dochází ke zpoždování schopnosti tvořit slova a věty, správně vyslovovat a verbálně se vyjadřovat, zvládnout gramatický systém jazyka. Na komunikaci mají také negativní vlivy poruchy sluchového vnímání. K hlavním příčinám patří potíže s krátkodobou pamětí. Při pokusu formulovat větu si dítě nedokáže zapamatovat celou myšlenku tak dlouho, jak je potřeba, zarazí se a není schopno větu dokončit. Tito žáci mnohem častěji mluví i v cizím jazyce v naučených frázích, s obavami se pouštějí do volnějšího projevu, který je pak překotný a málo plynulý, poměrně často raději mlčí.

Komunikace je hlavním cílem vyučování cizím jazykům. Zahraniční doporučení i zkušenosti některých našich učitelů preferují vedení výuky v cizím jazyce. To směřuje k přímému utváření spojení mezi situací a výrazem, žáci se postupně učí myslet v cizím jazyce bez češtiny jako spojovacího článku, bez překladů. V běžných situacích (pozdravy, poděkování, opakující se pokyny, omluvy) je používání cizího jazyka bez překladů samozřejmé. Ve složitějších vyjádřeních lze pro lepší porozumění použít neverbální vyjadřovací prostředky (pohyb, ukazování). Učitel by měl také zvyšovat sebedůvěru žáka, posilovat jeho sociální kompetence a dát mu na vědomí, že je naprosto přirozené dopouštět se chyb.

Výslovnost spolu s melodií a tempem řeči tvoří zvukovou stránku jazyka, která hraje při výuce cizích jazyků velmi důležitou roli. Omezené schopnosti jedinců s dyslexií při zvládnání správné výslovnosti souvisí se sluchovou percepcí a obtížemi v artikulaci. Neméně důležitou roli hraje strach z posměchu nebo chyby.

Žáci s dyslexií musejí nejdříve mnohokrát výraz slyšet, potom ho opakovat společně s učitelem, spolužáky, popř. s celou třídou. Případné chyby nezdůrazňujeme, ale slova raději opakujeme správně. Dlouhé výrazy a složená slova zpočátku několikrát vyslovujeme po slabikách společně se žákem. Pokud se výslovnost stále nedaří, nepřecházíme k dalším úkolům. Pomoci může i zařazování cvičení s nesmyslnými

slovy, aby se žáci mohli lépe soustředit na problematkový fonetický jev. Využíváme básničky, říkanky, písničky, jazykolamy a hry. Samozřejmostí je zakoupení poslechových kazet k učebnici, aby si žák mohl také doma cizojazyčný text číst a zároveň poslouchat jeho zvukovou podobu.

3.4.4 Čtení s porozuměním

K dobře zvládnutému čtení s porozuměním je potřeba vybudovat dvě základní dovednosti. První z nich je schopnost vyslovovat neznámá slova tak, že je dítě rozloží na části a poté spojí v jedno slovo. Druhým předpokladem je rozvoj schopnosti představit si jednotlivé části slova i celé slovo. Každé nové slovo je nakonec uloženo ve vizuální paměti. Porozumění jednotlivým slovům dává předpoklad pro porozumění větším celkům. Děti s poruchami učení a často s tím spojenými problémy s koncentrací a impulzivitou se dopouštějí mnoha chyb.

Neplatí pro všechny dyslektiky, že čtení po přípravě musí být vždy lepší. V některých případech se může stát, že dítě si text doma skutečně čte, ale ve škole je opět jeho čtení pomalé. Žák se může naučit krátké části textů zpaměti a výsledkem je kombinace čtení a přeřikávání zpaměti. Není to sice stav ideální, ale je třeba ohodnotit snahu žáka. Z hlediska osvojování jazyka je to aktivní používání jazyka, které přispívá k automatizaci slov a slovních spojení.

Užitečným pomocníkem je používání textů s většími písmeny, přehledná grafická úprava, dostatečné členění do odstavců, nepřiliš dlouhé texty. Pro jedince s dyslexií vede pouhý pohled na dlouhý text psaný malými písmeny ke ztrátě motivace. Výběr textů, které používáme k nácviku, by měl odpovídat zájmům a čtecím dovednostem dětí, výhodný je text, kde se jednotlivá slova opakují. Učitel by měl důsledně sledovat, zda dítě textu porozumělo.

Učitelé mohou použít např. tato cvičení:

- Spojování slov čtených globálně (bez hláskování, slabikování) s obrázkem, vyhledávání těchto slov v textu, čtení textů obsahujících osvojená slova.
- Podtrhávání známých (neznámých) slov v textu.
- Podtrhávání podstatných jmen, sloves (je třeba použít stejných barev jako v doporučeních uvedených v gramatice)...
- Hromadné čtení, čtení ve skupinách, ve dvojicích umožňuje žákovi cvičit čtení, slyšet svůj hlas bez obav z neúspěchu při čtení individuálním.

- Učitel čte text. Žáci reagují na předem určená slova (slova, kterým nerozumíte, slova, která označují lidi...).
- Využití magnetofonu. Dítě čte článek a současně vnímá text z diktafonu. Není zde důležité, že slyšený text předchází čtení, že se dítě učí částečně text z paměti. Dominantní je poslouchání cizího jazyka, snaha číst, opakovat.
- Vyřaď, co mezi slova podle obsahu nepatří: *der Apfel - die Birne - die Abricot - die Schule*.

3.4.5 Psaný projev a pravopis

Pomocí psaní dochází k posílení kognitivního aspektu v procesu osvojování jazyka, kdy si žák intenzivněji uvědomuje a tím i lépe ukládá do paměti vědomosti o jazyce (gramatice, slovní zásobě, pravopise, stylu apod.). Elementární osvojení pravidel pravopisu a dovednosti čtení tvoří základní předpoklady pro rozvoj psaného projevu. Žáci s SPU mají problémy s vytvářením textů v mateřském jazyce a jsou zpravidla málo motivovaní psát i v jazyce cizím. Ke zvýšení motivace přispívá vedle široké palety cvičení také tolerantnější přístup k chybě. V písemných úlohách, které se hodnotí, se doporučuje v menší míře započítávat chyby, které jsou projevem dysgrafie a individuální přístup při zadávání těchto úloh.

Opis a přepis textu, psaní podle diktátu i tvořivé psaní jsou z hlediska intenzity zapojení jednotlivých psychických funkcí rozdílné aktivity, a proto v nich jedinci s dyslexií dosahují různých výsledků. Nelze jednoznačně říci, že opis je nejsnazší. Bez přečtení a pochopení slova nebo věty je to přesné "obkreslování" tvarů, které je ztěžováno obtížemi ve zrakové percepci a koncentraci pozornosti. Jestliže dítě nechápe obsah, nemělo by bez pochopení opisovat celé texty z tabule nebo z učebnice. V případě kombinace poruch (dyslexie, dysgrafie a dysortografie) je otázkou, zda má vůbec význam, aby dítě psalo slovíčka, která nepřečte na tabuli ani v učebnici, a pokud nějaké tvary napodobí, po sobě je stejně nepřečte.

Pro všechny cizí jazyky obecně platí, že kvalita psaného projevu je o něco lepší, píše-li žák doma než ve škole. Zde automaticky podléhá časovému stresu a nemá potřebný časový prostor pro soustředění.

K chybám v pravopise cizojazyčných slov dochází díky nedostatečným znalostem slovní zásoby a gramatiky, díky chybné realizaci grafémů a díky problémům v mateřském jazyce.

K nejčastějším chybám v německém pravopise patří:

- záměna písmen (např. *IE – EI*)
- psaní dvojhlásek (např. *eu, Heute – Hojte*)
- psaní velkých písmen u podstatných jmen,
- fonetický přepis „sch“ (*Schule – Šule*),
- vynechávání „h“ v postavení, kdy se nevyslovuje a má funkci dloužící (*fahren – fáren*)
- vynechávání písmen u zdvojených souhlásek (*kommen –komen*)
- vynechávání „e“ v redukovaných slabikách (*malen – maln*)
- psaní přehlásek v souvislosti se špatnou schopností fonetické percepce, identifikace a diskriminace (*Mädchen – Medchen nebo Médchen*)
- v odlišnostech mezi fonémem a grafémem zejména u hlásek „v“ a „z“ – píší jak slyší (*Vater – fatr, Zitrone – citrone, Zucker – cuker*,
- v odlišnostech mezi fonémem a grafémem „s“ na počátku slova (*sehr – zér*).

Zásady a doporučení při nácviu pravopisu a psaného projevu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- psaný projev je druhotný, důležitější je projev ústní,
- zařazování velmi krátkých cvičení, která následují až po prvotním ústním zvládnutí sledovaných jevů gramatických a lexikálních,
- upřednostňování cvičení doplňovacích a mezerovitých textů,
- diktátů v klasické podobě by se mělo využívat jen po pečlivém zvážení,
- rozvíjení návyku vlastní kontroly,
- využívání cvičení, kdy je rozvíjena grafomotorika,
- využívání alternativních metod (např. metoda: „Podívej se – zakryj – napiš – zkontroluj“),
- věnování dostatečné péče technikám a strategiím učení a reflexi a sebereflexi procesu učení při nácviu správného pravopisu.

3.5 Alternativní metody v cizojazyčné výuce

Výuka cizích jazyků doznala v posledních letech výrazných změn, a to jak v oblasti kurikulární, tak v oblasti metodicko-didaktického konceptu. Současná cizojazyčná výuka je nesena v duchu komunikativního přístupu, jež vkládá vyučujícímu do rukou nové účinné metody, kterých lze s úspěchem využít při práci s dětmi s lehkými poruchami učení.

Tyto metody můžeme rozdělit do dvou skupin. Do první z nich můžeme zařadit alternativní metody využívané zejména v cizojazyčné výuce. Patří sem např. Metoda fyzické odpovědi na pokyny, metoda „Podívej se – zakryj – napiš a zkontroluj“ nebo sugestopedie. Do druhé skupiny řadíme alternativní metody využívané v celém edukačním procesu. Jedná se zejména o dramatickou výchovu, metodu kritického myšlení, projektové vyučování nebo otevřené vyučování.

Metoda fyzické odpovědi na pokyny (T.P.R – The Total Physical Response) je spojována se jménem Jamese Ashera, který vidí v osvojování cizího jazyka analogii s osvojováním jazyka mateřského. První reakce dětí na mateřský jazyk probíhají pouze formou fyzické reakce na pokyn. Výuka je zpočátku zúžena na intenzivní poslech s porozuměním a realizuje se reakcemi žáků na řadu nazpaměť naučených příkazů, které se odehrávají v určité posloupnosti a jedná se u nich primárně o situace spjaté s prostředím učebny nebo situacemi běžného života. Tato metoda je vhodná zejména pro děti mladšího školního věku a v počáteční fázi osvojování cizího jazyka. Pro děti s SPU je vhodná zejména proto, že podporuje princip multisenzorického přístupu, rozvíjí poslech s porozuměním, umožňuje pohybové aktivity ve výuce, pomáhá odbourávat stres a podněcuje žáky k aktivitě.

Metoda „Podívej se-zakryj-napiš a zkontroluj“ (The Look-Cover-Write-And check routine) je zaměřena především na zlepšení psaní a čtení. Dítě se nejprve podívá na určité slovo. Poté slyší slovo se vzorovou výslovností a zopakuje si je. Následně slovo zakryje a pokusí se je napsat tak, jak si je zapamatovalo. Nakonec porovná slovo s předlohou a znovu zopakuje.

Sugestopedie je spojena se jménem Georgie Losanova a vychází z lateralizace mozku, kdy při propojení obou hemisfér mozek pracuje efektivněji. Levá hemisféra zpracovává logicko-abstraktní úlohy, zatímco hudba a pohyb aktivují spíše pravou

hemisféru. Tato metoda se tedy pokouší spojit provádění pravohemisférových a levohemisférových aktivit žáka. Výuka obsahuje prvky jógy nebo uvolňovacích seminářů a probíhá v příjemném a pohodlném prostředí. Důraz je kladen na osobnost učitele. Ve třídě je maximálně 12 žáků, výuka je rozdělena do 24 dnů (6 dnů – 4 hodiny/den – 2 lekce) a objevuje se v ní práce s dialogickým textem a hudbou. Ze sugestopedie vychází tzv. „superlearning“, který představuje její zjednodušenou formu a neobsahuje už pohybové aktivity a práci s hudbou.

Dramatická výchova a její prvky nejsou ve výuce ničím zcela převratným. Měli bychom však mít na paměti, že nejde jen o bezděčné hraní rolí a memorování dialogů. Prvky dramatické výchovy se v cizojazyčné výuce dají využít i k rozvoji komunikativních schopností prostřednictvím cíleného využití verbálních i neverbálních vyjadřovacích prostředků a možnosti prožitku „reálných“ citů, vztahů a postojů. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přináší zařazování těchto prvků do výuky relaxaci a uvolnění, odbourávání stresu při mluveném projevu, posílení emoční roviny a zapojování neverbální komunikace do mluveného projevu.

Metoda kritického myšlení je aktivní a interaktivní proces, při kterém žáci každou myšlenku prověřují, srovnávají se skutečností, konfrontují s opačnými názory i s tím, co již vědí nebo si mysleli a teprve potom zaujmou určité stanovisko a vytvoří si svůj vlastní názor. Přitom platí, že nejenom starší žáci jsou schopni myslet, ale i malé děti řeší rády hádanky a problémy, které jsou úměrné jejich věku a stupni duševního vývoje. Ve výuce cizích jazyků lze řadu z metod kritického myšlení velmi účinně využít.

Metody **vztahující se k celostnímu učení** se staly vůdčími principy při výuce cizích jazyků v USA a v zemích západní Evropy od 80. let 20. století. Celostnost výuky je realizována jako uplatnění kognitivních i emocionálních předpokladů učitele i žáků. Teoretickým východiskem koncepcí celostního učení jsou poznatky o asymetrickém rozdělení různých komponent činnosti mezi pravou a levou mozkovou hemisférou. Zdůraznit je třeba zejména výraznější uplatňování učitele k emocionálnímu aspektu procesu učení i vyučování.

(Zpracováno podle: Janíková, Bartoňová 2004, s. 24-26)

3.6 Hodnocení a klasifikace

Učitel má možnost řešit problematiku hodnocení a klasifikace v zásadě dvěma způsoby: slovním hodnocením a mírnější klasifikací.

Jedná se zejména o použití slovního hodnocení pro děti se SPU po celou dobu jejich vzdělávání, a to jak na vysvědčení, tak při průběžném hodnocení během školního roku. O použití slovního hodnocení rozhoduje ředitel školy na základě žádosti rodičů. Slovně může učitel lépe popsat nejen nedostatky, ale také klady a úspěchy žákovy práce, zhodnotit to, co se mu daří, ale i to, co je nutné ještě procvičit a zopakovat.

Pro hodnocení žáka se SPU je možné také použít mírnější klasifikaci (o jeden i více stupňů). V praxi se velmi často stává, že učitelé volí tento způsob jako jediný a nejjednodušší. Tento přístup ovšem nemotivuje k pravidelné přípravě na výuku a je pouze funkcí kontrolní. (Podhajská, Nečasová, 2000)

3.7 Inkluzivní vzdělání v německy mluvících zemích

V západní Evropě, stejně jako již u nás, se pro žáky s postižením používá termín žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN). V německém jazyce tomuto termínu odpovídá termín Sonderpädagogischer Förderbedarf. Současnou tendencí v zemích EU je integrace co největšího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. Tyto země jsou rozděleny do tří kategorií. První z nich zahrnuje země, které usilují o integraci téměř všech žáků. Druhá kategorie je tvořena zeměmi, které mají multidisciplinární přístup k integraci a nabízejí celou škálu služeb oběma systémům. Sem patří mj. i Rakousko a Německo. Švýcarsko se řadí ke třetí kategorii, kde existují dva odlišné vzdělávací systémy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou obvykle umístěni ve speciálních školách nebo třídách. (Bazalová 2006)

Pro označení pojmu specifických poruch učení se v německé odborné literatuře nejčastěji objevuje souhrnný pojem „Legasthenie“. Jde o nejstarší termín, který se používá v podobném rozsahu jako náš pojem dyslexie. Dalšími termíny pro označení SPU jsou „Spezifische Entwicklungsstörungen“ nebo termín „spezielle Lernprobleme“.

4 Tvorba IVP - praktická část

4.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem této práce je sestavení individuálních vzdělávacích programů žákům se specifickými poruchami učení pro vyučování v hodinách německého jazyka. Tomu předcházelo vytipování žáků se SPU na 2. stupni ZŠ a jejich dlouhodobé pozorování v podmínkách školní třídy během hodin německého jazyka. Navazovalo shromáždění diagnostických údajů o žácích pro vypracování kazuistik, na jejichž základě jsem navrhovala vhodné řešení pro práci se sledovanými dětmi.

4.2 Postup výzkumného šetření

V průběhu mé souvislé pedagogické praxe na jedné z českobudějovických škol jsem si vytipovala 5 žáků ze dvou ročníků, kteří jsou integrováni do běžných tříd a jejich výuka probíhá podle individuálního vzdělávacího programu. V následujícím školním roce 2006/2007 jsem pravidelně docházela jednou až dvakrát týdně do hodin výuky německého jazyka, kde jsem žáky dlouhodobě pozorovala. Během roku jsem shromažďovala podklady pro vypracování kazuistik. Zpočátku jsem se výuky zúčastnila jako pozorovatel a asistent paní učitelky a navazovala s žáky bližší kontakt. Na konci školního roku jsem dostala také možnost v těchto třídách v průběhu jednoho měsíce 3x týdně vyučovat NJ a získat více zkušeností s výukou integrovaných žáků.

Poté, co jsem se seznámila se základní teoretickou problematikou související s integrací žáků s SPU a s požadavky na sestavení individuálního vzdělávacího programu, jsem zpracovala získané údaje o žácích. Vypracovala jsem kazuistiky žáků a individuální vzdělávací programy pro hodiny NJ ve školním roce 2007/2008, které jsou obsaženy v praktické části diplomové práce.

4.3 Použité metody

Pro zpracování diplomové práce jsem využila metodu studia odborné literatury a některé z metod pedagogicko psychologické diagnostiky, jako např. metodu pozorování, metodu rozhovoru, metodu analýzy výtvorů a výsledků činnosti, metodu zkoušení, anamnestické metody, ale i metody zpracování diagnostických údajů.

Studium odborné literatury mi pomohlo, abych se lépe orientovala v problematice a terminologii týkající se specifických poruch učení a integrace žáků v souvislosti s výukou německého jazyka. Bylo nezbytné proto, abych se mohla účastnit výuky těchto dětí.

Metodu pozorování jsem užila při sledování chování a projevů žáků v prostředí třídy během vyučovacích hodin a o přestávkách. Jednalo se zejména o pozorování individuální, kdy jsem se zaměřila na jednotlivé integrované žáky, ale také o pozorování skupinové, kdy jsem sledovala celou třídu jako sociální skupinu.

Rozhovor jsem vedla především s žáky. Zajímala jsem se o jejich názory, postoje, obavy i přání, o zájmy a v neposlední řadě o rodinné prostředí, ve kterém vyrůstali. Komunikace probíhala formou volného, ale i řízeného rozhovoru. Cenné informace mi rovněž ochotně poskytli třídní učitelé, vyučující německého jazyka, výchovný poradce a další pedagogové tamější školy.

Významný podíl na diagnostice integrovaných žáků měla **analýza výtvorů, výkonů a výsledků jejich činnosti**. Zkoumala jsem písemný projev ve školních a domácích sešitech, kde jsem se zaměřila na hledání a analýzu chyb souvisejících s SPU. Také jsem měla možnost prohlédnout si kresby a jiné grafické projevy těchto žáků.

V průběhu doby, kdy jsem žáky sama vyučovala, jsem užívala i **metodu zkoušení a hodnocení**. Jednalo se jak o ústní zkoušení, tak o zkoušení písemné, kdy jsem žákům zadávala didaktické testy a písemné práce formou domácích úkolů. Bylo důležité rozlišit hodnocení žáků se specifickými poruchami čtení, psaní a pravopisu od formy zkoušení a hodnocení žáků ostatních.

S **anamnestickými metodami** a s **metodou zpracování diagnostických údajů** jsem pracovala zejména při sestavování kazuistik integrovaných žáků. Prováděla jsem anamnézu rodinnou, anamnézu žáka, ale i anamnézu sociálního prostředí. Diagnostické údaje o žácích, které jsem zpracovávala, se týkaly posudků jednotlivých odborníků z pedagogicko- psychologické poradny.

4.4 Struktura praktické části

Nejprve uvedu charakteristiky dvou tříd (6. a 8. ročníku), které navštěvuje 5 integrovaných žáků, za nimiž jsem pravidelně docházela. Poté se v jednotlivých blocích postupně zaměřím na každého žáka zvlášť. Každý blok představuje jednoho žáka. První v pořadí jsou uvedeni 3 žáci z 6. ročníku a následují 2 žáci z 8. ročníku.

U každého žáka jsem vypracovala jednak kazuistiku na základě vyšetření z PPP, jednak žákovu anamnézu na základě pedagogické diagnostiky. Následuje rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu, který má obecný charakter. Detailněji jsem pracovala s přílohou, která je součástí IVP, „Realizace IVP v hodinách NJ“.

V rámci této přílohy nejprve charakterizují žákovo chování, jeho projevy při výuce a doposud zvládnuté učivo v hodinách německého jazyka. Poté uvedu obecná doporučení pro práci s žákem v dlouhodobější perspektivě. Dále pak sestavím individuální program na následující školní rok včetně cílů (kompetencí) a obsahů výuky. Součástí plánu jsou také jednotlivé konkrétní úkoly pro žáka, vázající se k daným tématům ve výuce. V závěru každého bloku uvedu ukázkou z prací žáků ve školních a domácích sešitech.

Na základě přání ředitele školy, některých pedagogů a rodičů integrovaných žáků v diplomové práci neuvádím bližší údaje o škole a vyučujících. Žákům, kterým vyhotovuji IVP a o kterých se podrobně zmiňuji jsem změnila jména.

Charakteristika tříd

Výuka německého jazyka na této škole probíhá ve skupinkách, které tvoří žáci ze dvou tříd stejného ročníku. Protože škola na základě žádostí rodičů preferuje výuku anglického jazyka, je počet žáků v těchto skupinách velmi malý.

Výuka probíhá ve speciální třídě určené pro německý jazyk. Třída je menší, světlá, barevná a vkusně zařízená. Lavice jsou uspořádány ve třech řadách a jsou orientovány směrem k tabuli. V případě potřeby jsou lehce manipulovatelné a mohou se sestavit do tvaru „U“, aby žáci měli větší prostor pro vzájemnou konverzaci. V zadní části třídy stojí regály a skříně, kde jsou uloženy učebnice, slovníky a pomůcky pro výuku NJ. Po stěnách třídy je rozmístěno několik nástěnek, tabulí a nástěnných map. Jedná se o mapy zeměpisné, ale i o mapy zobrazující některá témata (např. mapa ročních období) nebo o vyobrazení gramatických jevů. Na nástěnkách jsou vyvěšené práce žáků.

Do skupiny **6. ročníku** chodí 12 žáků ze tříd 6A a 6B. Jedná se o 8 dívek a 4 chlapce. Z toho jsou zde 3 integrovaní žáci s individuálním vzdělávacím programem, 2 dívky a 1 chlapec: Barbora, Alena a Adam.

Výkony jednotlivých žáků ve skupině se vzájemně liší. Obecně však lze říci, že všechny dívky se v hodinách více snaží, jsou aktivní a mají výrazně lepší prospěch než chlapci. Přitom 2 chlapci jsou neukáznění, vzájemně se baví, často narušují hodinu a hrozí jim nedostatečná z více předmětů.

Vztahy mezi žáky jsou bezproblémové. K integrovaným žákům nemají ostatní nepřátelské postoje, respektují je jako sobě rovné, neposmívají se jim ani pokud dělají specifické chyby (například při čtení). Naopak jsou ochotni jim pomoci a poradit. Byly jim vysvětleny problémy žáků s SPU a nutnost odlišného přístupu ve výuce k nim. Proto nemají výhrady k odlišnému hodnocení a známkování integrovaných žáků.

Naproti tomu Barbora a Adam mají ke svým spolužákům odtažitější postoje. Stydí se před nimi číst a psát na tabuli. Často si myslí, že ostatní zdržují. Alena a Barbora jsou motivovány dobrými výkony spolužaček a snaží se jim vyrovnat. Adam se často snaží a jeví o výuku zájem, pokud je ale unaven nebo nestíhá sledovat probíranou látku, je bohužel často sváděn chlapci k vyrušování.

Skupinu **8. ročníku** tvoří pouze 7 žáků, 2 dívky a 5 chlapců. Z toho jsou 2 žáci (Martin a Radek) vyučováni podle IVP. V této skupince je markantní nevyvážený poměr znalostí a schopností jednotlivých žáků. Zatímco 2 žáci (Dominika a Mirek) zvládají učivo daného ročníku téměř bez problémů a podávají velmi dobré výkony, ostatní žáci (včetně Radka a Martina) probíranou látku nezvládají a balancují na hranici mezi dostatečnou a nedostatečnou. Prospěchově slabší žáci se nesnaží a výuku často narušují povídáním a zdržují žáky prospěchově silnější. Je tedy nutné zavést pro Mirka a Dominiku také individuální přístup a výuku. Výuka v této skupině, přestože má velmi malý počet žáků, je pro učitele poměrně náročná.

Vztahy mezi žáky jsou dobré. Mirek se snaží Martinovi a Radkovi pomáhat, i když oni sami o to často nestojí. Martin a Radek si více rozumí s prospěchově slabšími a často sami upozorňují na to, že jsou integrovaní a používají tuto skutečnost jako „alibi“. Zvláště Radek si myslí, že se nemusí vůbec učit a že mu vše projde.

Barbora, 13 let, 6. třída

Kazuistika vyšetření PPP:

Barbora byla poprvé vyšetřena na konci druhého ročníku školní docházky pro výukové obtíže ve čtení a psaní. Byla u ní diagnostikována SPU dyslexie a dysortografie a doporučena specializovaná péče formou integrace. Matka využila nabízenou spolupráci a pravidelně docházela na speciálně pedagogické vedení do PPP. V současné době přetrvávají poměrně výrazné dyslektické potíže. Barbora čte správnou technikou, poměrně často má tendenci zaměňovat samohlásky, delší slova slabikuje poměrně namáhavě, snaží se respektovat větnou intonaci. Obsah přečteného dívenka překvapivě dobře vnímá a dokáže samostatně reprodukovat. Písemný projev a pravopis: tempo je pomalejší, projev je graficky méně úhledný – čitelný, přetrvává dílčí specifická chybovost (nejistoty v oblasti hranice slov, diakritika). Bára aplikuje obtížně gramatické jevy. Zrakové i sluchové rozlišování je v pořádku, rozvinuta je také sluchová analýza a syntéza hlásek. Barbora pilně spolupracuje, na práci se dokáže dobře soustředit.

Pedagogická diagnostika:

Bára pochází z rozvedeného manželství a v současné době žije sama s matkou. Do školy nastoupila s 1ročním odkladem.

Barbora je oproti svým spolužákům silnější a vyšší postavy. Má oválný obličej se zamračeným výrazem, tmavohnědé oči a černé rovné vlasy střižené na mikádo. Bára má mírnou nadváhu. Chodí kolíbavou chůzí s hlavou mírně skloněnou před sebe a shrbenými zády. Znatelné jsou u ní problémy s jemnou i hrubou motorikou a potíže s koordinací pohybů. Často si obléká volné halenky, košile z pestrobarevných látek, k nim nosí dlouhé sukně.

Bára mluví rozvážně a pomalu, její vyjádření jsou gramaticky správně formulovaná a její slovní zásoba je velká. Její hlas má hluboký tón. Mluví srozumitelně a nahlas. Pouze při čtení, kdy si není jista svým projevem, je její hlas téměř neslyšitelný a mluvený projev nesrozumitelný.

Bára je spíše introvertní a náladové povahy. V hodinách NJ bývá spíše pasivní a pokud je vyzvána, aby se účastnila nějaké kolektivní hry, „koulí očima“ a odmítá se do hry zapojit. Je-li však dobře naladěna, výuky se aktivně účastní a podává velmi dobré výkony.

Kolektivu spolužáků se straní a ve třídě komunikuje spíše s chlapci než s dívkami. Pokud je zadána práce ve skupině nebo ve dvojicích, vždy si jako partnera vybere raději chlapce než dívku. Ráda si povídá s učiteli a cení si jejich názorů a rad.

Barbora má velmi dobrý prospěch, její nejčastější známky jsou „chvalitebné“. Může se pochlubit dobrými všeobecnými znalostmi a má velký přehled v oblasti zeměpisu a přírodopisu.

Sešity a školní pomůcky má v pořádku. Sešity jsou obalené a čisté. Na lavici si udržuje pořádek. Použité psací potřeby, pastelky a jiné pomůcky vždy pečlivě vrací na své místo do penálu.

Individuální vzdělávací program

Jméno žáka: Barbora
Škola:.....
Pro šk. rok: 2007/2008

Datum narození: 22. 12. 1993
Třída: 7.

1. Vyšetření PPP ze září 2006. Při kontrolním vyšetření bylo doporučeno prodloužení specializované péče ve smyslu integrace do konce školního roku 2007/2008. Závěr vyšetření: ve čtení přetrvávají poměrně výrazné dyslektické potíže, v oblasti pravopisu se postupně kompenzuje dysortografie.
2. Učební dokumenty: Vzdělávací program Základní škola.....
3. Doporučení speciálně- pedagogické a psychologické péče: Pravidelná docházka do PPP. Tréninkový program. Při problémech domluva s matkou.
4. Spolupráce s rodiči: Matka bude kontrolovat domácí přípravu na vyučování, pomůcky do školy, sešity a ŽK. Bloky domácí přípravy max. po 20ti minutách.
5. Podíl žáka: Barbora bude pravidelně procvičovat čtenářské dovednosti (nejlépe 3x denně asi 10 minut střídat hlasité a tiché čtení, pro snazší orientaci v textu bude užívat záložku. Bude si pilně zapisovat úkoly a upevňovat a opakovat staré i nové učivo. Bude se aktivně zapojovat do vyučování.
6. Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod.: Doplnovací tabulky, cvičení, přehledy mluvnických pravidel, kompenzační pomůcky.
7. Způsob hodnocení a klasifikace: Po dohodě s matkou bude Barbora hodnocena běžnou klasifikací formou známek v ŽK. Ústní hodnocení pro matku – na požádání. Bára dostane více času na vypracování zadaných úkolů, pomoc s texty, práce dle vlastních možností a schopností. Pochvala ihned po správném dokončení zadaného úkolu.
8. Další důležité údaje: (*např. návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně odůvodnění, účast dalšího pedagogického pracovníka včetně odůvodnění, předpoklad navýšení finančních prostředků...*)

Součástí IVP jsou přílohy:

Realizace IVP v předmětu český jazyk
Realizace IVP v předmětu německý jazyk
Realizace IVP v předmětu matematika

9. Na vypracování IVP se podíleli:

Datum a podpis:

Ředitel školy:.....

Výchovný poradce:

Třídní učitel:.....

Ostatní vyučující:.....

Zákonný zástupce:.....

Realizace IVP v předmětu: Německý jazyk

Vyučující:.....

Učebnice: Spaß mit Max 1

Časová dotace předmětu: 3 hodiny týdně

Pedagogická diagnóza v hodinách NJ:

Bára v hodinách německého jazyka na první pohled působí, jako by neměla zájem a nudila se. Má zamračený výraz a sama o sobě často říká, že je unavená. Přes tento první dojem je ale patrné, že se snaží o spolupráci a pracuje pečlivě se snahou o dobrý výkon. Často se hlásí. Má poměrně nízké sebevědomí. Neúčastní se úkonů, které jí činí potíže a ve kterých dělá chyby (např. cvičení na výslovnost). Neúčastní se také různých aktivit a her ve třídním kolektivu, kterému se často vyhýbá. Těžce nese narážky některých spolužáků. Pokud nestíhá probíranou látku, přestává pracovat. Pokud je však povzbuzena a chválena paní učitelkou, pokračuje v práci, i když je unavená.

Specifické chyby se projevují tímto způsobem:

- plete si i některá slova (*Winter a windig, Wetter a Vater*)
- základní výslovnost zvládá s chybami (např. slovo *schön* čte jako „šón“)
- při čtení: zaměňuje *i* a *l*, *M* a *N*, *T* a *F* (obtížně čte i slovíčka jako *Mehr*, *Tenis*...)
- plete věty které už zná z paměti s novými příklady vět. Zaměňuje je za podobné již dříve naučené věty. (např. u témat *Weihnachten – Ostern*)

- při psaní na tabuli je Bářino písmo malé, roztřesené a kostrbaté (v sešitě je písmo úhlednější)
- poslech s porozuměním zvládá s obtížemi, je však schopna zachytit podstatu poslouchaného textu
- v oblasti probraných tematických okruhů má průměrné znalosti

Obecná doporučení:

- ověřování vědomostí hlavně ústní formou
- dostatek času na práci, případně práci krátit
- v písmu zohledňovat pouze specifické chyby
- výrazně nepodařený písemný projev nechat opravit ústní formou zkoušení

Bára zvládá učivo svého ročníku a v sedmé třídě bude plnit úkoly pro tento ročník stanovené. Úprava vzdělávacího programu se týká zejména obsahového rozvržení učiva. Výuka se zaměří na nejpodstatnější část dané lekce a tématu a na její upevnování. Důraz bude kladen na konverzaci a komunikační schopnosti.

Barbora si ráda osvojuje gramatiku a slovní zásobu především formou paměťového učení básniček a písniček. Je velice tvůrčí a nápaditá, také ráda manipuluje s předměty a materiály. Z toho může vycházet zadávání konkrétních úkolů při práci s cizím jazykem.

1 x za 14 dní má třída možnost navštěvovat PC třídu, kde se Bára seznámí s výukovými programy (Němčina s obrázky, Německý slabikář, Němčina expres, Alfons).

Bára bude známkována v hodinách NJ mírnější klasifikací sníženou o 2 stupně.

Kognitivní cíle (kompetence) pro šk. rok 2007/2008

Program na školní rok včetně cílů a obsahu výuky podle jednotlivých témat:

1. Téma „Schule“

Cílové kompetence:

- Barbora ovládá základní slovní zásobu týkající se vybavení třídy, školních předmětů, školních pomůcek
- vytvoří jednoduchou větu, ve které vyjádří kolikátou hodinu se vyučuje určitý předmět
- ovládá základní slovní zásobu týkající se mobilního telefonu
- umí správně časovat způsobová slovesa *können, müssen, wollen* a osvojí si způsob tvoření větného rámce se způsobovými slovesy
- dokáže vyjmenovat alespoň 5 fcí, které „umí“ její mobilní telefon (*Mein Handy kann....*)
- umí si zadat na svém telefonu německý jazyk a ve změněném menu se částečně orientuje
- v rámci konverzace si osvojí jazykové prostředky pro komunikaci žák – učitel, učitel – žák
- reaguje na základní učitelovy příkazy a pokyny během výuky (*Pass auf! Komm her! Steh auf! Schreib an die Tafel!....*)
- osvojí si gramatiku tvoření rozkazovacího způsobu
- umí popsat, jaké vlastnosti by měl mít dobrý učitel a jaké dobrý žák

Úkol: Sestavení hodinového plánu jednotlivých školních předmětů v NJ - formou určité tabulky nebo obrázku, podle které by se mohla připravovat na vyučování. (Možné použít různé materiály (např. kartónový papír, pro jednotlivé kolonky různá ohraničení, barevný papír, fixy, pastelky...) – důležitá je přehlednost.

2. Téma „Tiere“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se zvířat a jejich charakteristiky a částí těla
- dokáže vyjmenovat alespoň 7 domácích zvířat a 10 zvířat ze ZOO
- umí popsat kde které zvíře žije (*im Zoo, im Wald, zu Hause...*)
- při poslechu vyprávění dětí, kteří mluví o svých oblíbených zvířátek je schopná zachytit o jaké zvíře se jedná a alespoň 2 jeho charakteristiky
- vypráví (alespoň 5 vět) o svém oblíbeném zvířátku nebo o jiném zvířeti, které si zvolí, popíše části těla zvoleného zvířete
- umí popsat ve kterých kontinentech žijí jednotlivá zvířata
- během konverzace k tématu „Tiere“ si osvojí a zautomatizuje tvoření množného čísla
- umí napočítat do 1000, osvojí si základy tvoření složených číslovek, zvládne napsat některou ze třímístných číslovek
- osvojí si zbývající způsobová slovesa (*mögen, dürfen, wissen*), dokáže je správně časovat a užít v jednoduchých větách

Úkol: Barbora se zajímá o přírodní vědy. Podívá se např. do učebnice přírodopisu a pokusí se najít další zvířata a za pomoci slovníku je přeloží do NJ. Jedno si vybere a napíše v deseti jednoduchých větách jeho charakteristiku (kde žije, jak vypadá...).

3. Téma „Freizeit

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se zájmů a volnočasových aktivit v souvislosti ročními obdobími
- osvojí si stupňování příslovcí „gern“ a „gut“ – v souvislosti s jednotlivými „koníčky“ dokáže popsat co umí a co má ráda, raději a nejraději
- globálně porozumí poslechu, kde se 2 kamarádky domlouvají na návštěvě kina
- vypráví 5 jednoduchých vět, co může podniknou o víkendu
- dokáže na mapě vyhledat a ukázat jednotlivé německy mluvící země a jejich hlavní města, vybere si jednu z nich ve stručnosti uvede krátkou charakteristiku – s pomocí učebnice
- v oblasti gramatiky si osvojí tvoření perfekta u pravidelných sloves
- vypráví v perfektu, co dělala minulé prázdniny, minulý víkend, minulou dovolenou...
- aktivně používá osobní a přivlastňovací zájmena v nominativu, dativu a akusativu

Úkol: V zeměpisném atlase si vybere 3 oblasti ve světě (stát, město, přírodní památka, kraj...), kam by chtěla jet na dovolenou. V rámci těchto tří míst určí kde je dobře, lépe a nejlépe. Vybere si jednu oblast a tu stručně popíše a vyjmenuje alespoň 4 volnočasové aktivity, které může na tomto místě provozovat. Práci může doplnit vlastní kresbou nebo např. vystřiženými obrázky a fotografiemi z časopisů a katalogů cestovních kancelář.

4. Téma „Wohnen“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se oblasti bydlení, částí domu, zařízení pokoje
- uvádí odlišnosti bydlení ve městě a na venkově, vyjmenuje kulturní, sportovní a jiné zařízení nacházející se ve městě
- popisuje zařízení pokoje a jednotlivé rozmístění nábytku. Jednoduše popisuje kam dává jednotlivé věci, když uklízí pokoj.
- při tom aktivně používá předložky se 3. a 4. pádem
- globálně rozumí poslechu, kde jednotlivé děti vypráví o tom, kde bydlí
- vypráví (alespoň 5 vět) o tom, kde by chtěla bydlet a jak by měl být zařízený její dům nebo pokoj

Úkol: Barbora by mohla vytvořit např. reliéfový plánek města (na čtvrtku může lepit různé krabičky např. od léků, které představují jednotlivé budovy, nebo jiné malé předměty. Plánek může domalovat pastelkami. Plánek stručně popíše (minimálně 5 vět) – používá při tom předložky se 3. pádem (například napíše kde

stojí muzeum, co se nachází před školou...) a předložky se 4. pádem (např. napíše kam denně dochází, kam půjde o víkendu...)

Podobným způsobem může vytvořit i plánec svého pokoje – reálného nebo vysněného.

5. Téma „Essen“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se pokrmů, jídel...
- řadí jídlo do skupin a rozliší, zda se jedná o ovoce, zeleninu, výrobky z mléka, výrobky z masa, pečivo....
- popíše co jí k snídani, ke svačině, k obědu, k večeři
- umí nakoupit a zaplatit nákup, orientuje se v jednotlivých názvech obchodů, nejen s potravinami
- orientuje se v jídelním lístku
- seznámí se měnou evropské unie, dokáže říci kolik co stojí
- ovládá základní konverzaci týkající se návštěvy restaurace – dokáže si objednat jídla a nápoje, a poté zaplatit. Zvládá základní konverzaci s číšníkem
- v rámci gramatiky si osvojí stupňování přídavných jmen a příslovcí

Úkol: Barbora sestaví s pomocí slovníku např. seznam potravin, které je třeba nakoupit do domácnosti. Nebo si obstará složenku ze supermarketu, kterou nalepí do sešitu a jednoduchými větami popíše např. o jaký obchod se jedná, kolik co stojí, co je levnější nebo dražší, co je chutné a co ne....

6. Téma „Märchen“

Cílové kompetence:

- tato lekce se zaměřuje na vyprávění pohádek, prostřednictvím kterých se žáci seznámí s tzv. vyprávěcím časem – préteritem
- hlavním Barbořiným cílem je: upevnění doposud probrané slovní zásoby, pochopení principu tvoření préterita a jeho správné užití v daném kontextu
- Barbora chápe rozdíl v použití perfekta a préterita
- umí vyjmenovat některé z pohádkových postav
- upevní si znalost slovní zásoby probrané v tématu „Freizeit“

Úkol: Bára využije úkolu, který jí byl zadán v tématu „Freizeit“. Napíše stručné vyprávění v préteritu o tom, kde byla na dovolené, o prázdninách, na návštěvě. Pokusí se o vyprávění z paměti.

7. Téma „Kontakte“

Cílové kompetence:

- upevní si a osvojí slovní zásobu týkající se témat: Freizeit, Wohnen, Essen, Tiere
- popíše svou nejlepší přítelkyni nebo nejlepšího přítele za pomoci slovní zásoby z výše uvedených témat (např. kde bydlí, jaké má koníčky, jak vypadá, co ráda jí...)

- porozumí základním komunikačním prostředkům, umí vést telefonní rozhovor
- zeptá se a odpoví na otázku: Kolik je hodin? Zvládá časové údaje i na digitálních hodinkách.
- vytvoří souvětí se spojkou „dass“, chápe strukturu větného rámce ve vedlejší větě

Úkol: Vytvoří si model ciferníku ručičkových hodin (namalovaný, nebo s využitím lepidla a jiných materiálů. Na ciferníku vyznačí pěti barevnými pastelkami pět možných poloh hodinových ručiček a ke každé možnosti napíše kolik hodin ručičky ukazují (Es ist..... Uhr)

8. Téma „Kleidung“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se oblečení, vzorů látek, barev
- vytvoří vedlejší větu s použitím spojek „wenn“ a „wiel“
- s použitím vedlejší věty s „wenn“ dokáže popsat, co se nosí, když se jde do divadla, když se jde plavat, když je zima, když se jde do školy....
- popíše, co má právě na sobě
- nakoupí si v obchodu s oděvy a komunikuje s prodavačkou

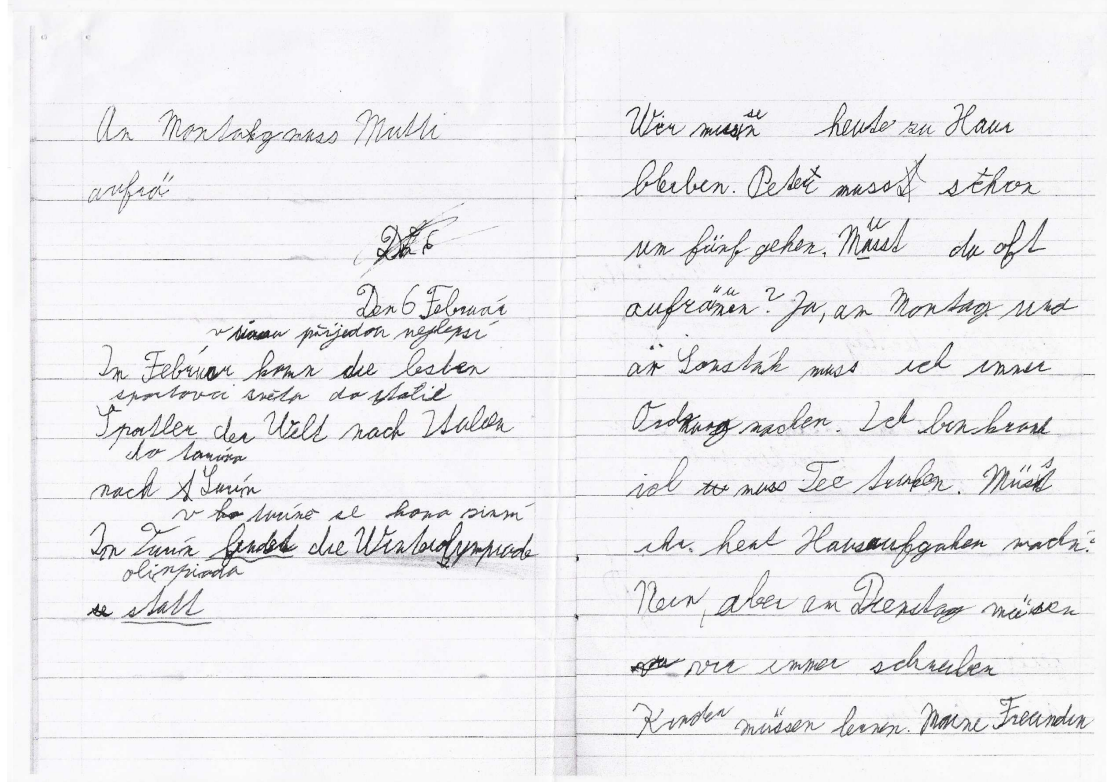
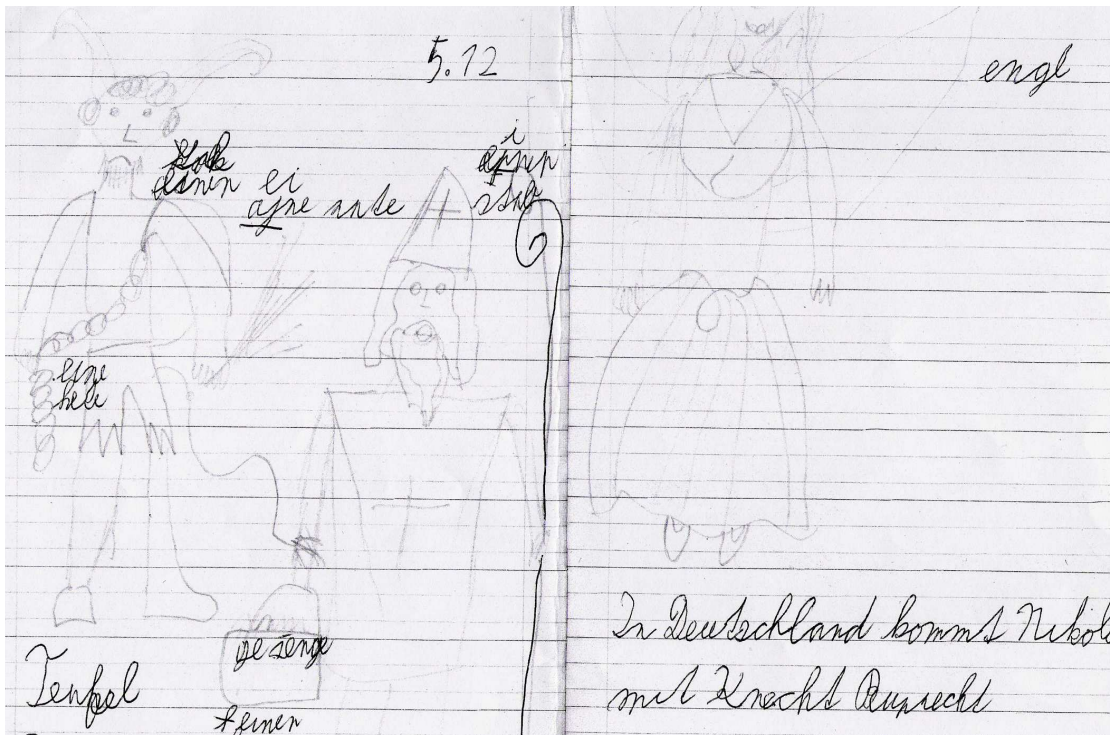
Úkol: Vystříhne si z některých časopisů postavy, které jsou různě oblečené, nalepí je na čtvrtku. Pod každou stručně napíše, co má na sobě (např.: *Diese Frau hat.....an.*) Nebo na čtvrtku nalepí, popřípadě domaluje, co se jí líbí, co by si chtěla koupit a proč. (Ich kaufe mir....., weil...)

Aktuální témata, která se váží k jednotlivým svátkům v roce:

Weihnachten – zpěv některé vánoční písně, psaní pohlednice....., vánoční témata jsou k dispozici na internetové stránce: www.engelchen.de

Ostern – básnička „Osterhase“, povídání o velikonočních zvycích, malování velikonočních vajec....

Obr. 1 – Ukázky z Barbořiných prací



Alena, 12 let, 6. třída

Kazuistika vyšetření v PPP:

Alena je v pedagogicko psychologické poradně vedena od roku 2003, kdy byla vyšetřena na podnět rodičů pro potíže při psaní. Byly diagnostikovány dysortografické obtíže a horší čtenářské výkony s aktuální úrovní rozumových schopností v globálu v pásmu průměru. Alena dobře navazuje kontakt, v průběhu vyšetření se projevila přetrvávající hravost i výrazněji dětské chování. Podstatnější nedostatky v koncentraci pozornosti nebyly zjištěny, patrná je však rychlejší unavitelnost a s ní pak spojený krátkodobý pokles zájmu i kvality výkonu. Dívka je však snaživá, její pracovní tempo je pomalejší a občas se objevuje lehký neklid. Při psaní také dívka dává najevo, že jí právě tato činnost nejvíce vyčerpává a stěžuje si, že jí bolí ruka.

Zaznamenány byly také nedostatky ve sluchovém rozlišování a ve sluchové analýze a syntéze. Patrné jsou i percepčně-motorické obtíže. Písmo dívky je neupravené, kolísá ve velikosti, tvaru, sklonu. Četná dysortografická chybovost postihuje především délku hlásek, týká se rozlišování tvrdých a měkkých slabik, postihování hranice mezi slovy i neschopností aplikovat základní gramatické znalosti. Při opakované kontrole dívka chyby nevidí.

Čtení je pomalejší, spočívá převážně v plynulém slabikování s občasnými spontánními opravami záměn tvarově podobných písmen. Jen ojediněle se objevují kratší zárazy, eventuálně i „luštění“ méně frekventovaného slova. Porozumění textu je dobré. Alena umí vlastními slovy reprodukovat, o čem právě četla. V matematice má větší obtíže při přepojování z jedné početní operace na druhou – potřebuje větší čas na zvážení.

V roce 2006 proběhlo další vyšetření, které konstatovalo následující změny: Alena čte většinou po slovech, neplynule, se zárazy, často používá techniku slabikování, téměř nechybuje a čtenému spolehlivě rozumí. V písemném projevu často chybuje, v přepisu je chyb méně, písmo je větší, neurovnané, tempo práce je pomalejší, u přepisu výrazně pomalé. V matematických operacích téměř nechybuje. V oblasti percepčně-motorických funkcí kompenzačními mechanismy zvládá sluchové rozlišování, přetrvává oslabení sluchové syntézy, vizuomotoriky, zrakové paměti. Výkony ve čtení jsou ve srovnání s rozumovými podprůměrné se specifickými rysy *dyslexie*, *písemný projev* se jeví jako *dysortografický*. Bylo doporučeno zařazení do režimu speciálního vzdělávání formou individuální integrace a to do konce školního roku 2007/2008.

Pedagogická diagnostika:

Alena pochází z úplné rodiny s dobrým socioekonomickým zázemím. Má o dva roky mladší sestru, o kterou se často stará. Maminka pracuje jako sekretářka a otec je zaměstnán v truhlářské firmě.

Alena je dívka drobné a útlé postavy. Má dlouhé blond vlasy často svázané do dvou culíků, jemný zakulacený obličej a nosí brýle. Celkový tělesný stav je dobrý a v oblasti koordinace a ohebnosti nepozorují větší nedostatky. Chodí moderně a vkusně oblečená. Barevná bavlněná trička často kombinuje s riflami nebo krátkými sukněmi.

Alena mluví plynule, zřetelně, nahlas a uvážlivě. Má jemný, vysoko posazený hlas. Její písemný projev je pomalý a objevují se v něm specifické chyby. Na tabuli píše

drobným kostrbatým písmem s úhlovým sklonem. Písmenka jsou natěsnaná na sobě a téměř nečitelná. Do sešitů píše velkými oválnými písmeny.

Před spolužáky se nestydí, i když dělá specifické chyby. Ráda čte nahlas a chodí psát na tabuli. Nejvíce aktivní je Alena na začátku hodiny, hlásí se, prosí paní učitelku, aby jí vyvolala, ráda chodí k tabuli nebo rozdává slovníky sešity spolužákům. Aktivně se v průběhu hodiny účastní různých her, zpěvu písniček, hraní scének. V průběhu hodiny se její aktivní povaha postupně ztrácí. Pozornost udrží zpravidla 30 minut i více. Ke konci hodiny je však znatelně unavená a často pozorují, jak leží na lavici. Někdy si začne malovat a probíraná látka spolu s děním v hodině jí přestává zajímat.

Alena je samostatná a přemýšlivá dívka. Připravuje se a plní úkoly ráda a zodpovědně. Sešity a školní pomůcky má v naprostém pořádku. Vždy přinese vzorně vypracovaný domácí úkol, který často doplní několika obrázky. Přestože je její písemný projev neupravený, velmi ráda a také hezky maluje. Ke každému zápisu do školního sešitu nebo k nově probíranému tématu se snaží připojit jednoduchou kresbu. Užívá také barevných pastelek a fixů ke zvýraznění gramatických jevů.

Individuální vzdělávací program

Jméno žáka: Alena
Škola:.....
Pro šk. rok: 2007/2008

Datum narození: 4. 1. 1995
Třída: 7.

1. Vyšetření PPP z června 2007. Závěr z vyšetření: Ve sledovaných oblastech došlo k pozitivním změnám, nadále ale přetrvává **dyslektické čtení**, písemný projev je mírně zatížen specifickou chybovostí a písmem, které nese **rysy dysgrafie**. Doporučuje se prodloužení doby specializované péče formou individuální integrace do konce školního roku 2007/2008.
2. Učební dokumenty: Vzdělávací program Základní škola.....
3. Doporučení speciálně- pedagogické a psychologické péče: Pravidelná docházka do PPP. Péče mimo vyučování v rozsahu 1 hod. týdně. Je nutný dostatek času na práci, případně práci krátit. V písemném projevu zohledňovat pouze specifické chyby. V případě nečitelných poznámek umožnit jejich ofocení.
4. Spolupráce s rodiči:Rodiče dohlíží na domácí přípravu do školy, na přípravu pomůcek, kontrol sešitů a ŽK. Kontakt s třídním učitelem.
5. Podíl žáka: v rámci domácí přípravy je nutné pravidelné procvičování čtenářských dovedností, průběžné procvičování pravopisných pravidel a zavedení používání přehledů mluvnických pravidel pro posílení aplikace poznatků do praxe.
6. Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod.:Doplňovací tabulky, cvičení, přehledy mluvnických pravidel, kompenzační pomůcky.
7. Způsob hodnocení a klasifikace: Alena bude hodnocena běžnou klasifikací do ŽK nebo ústně matce při návštěvě školy. Výrazně nepovedený písemný projev se nechá opravit ústní formou zkoušení. Vzhledem k tomu, že je Alena hodně citlivá, je důležité častější povzbuzení a pochvala před třídním kolektivem.
8. Další důležité údaje: (*např. návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně odůvodnění, účast dalšího pedagogického pracovníka včetně odůvodnění, předpoklad navýšení finančních prostředků...*)

Součástí IVP jsou přílohy:

Realizace IVP v předmětu český jazyk
Realizace IVP v předmětu německý jazyk
Realizace IVP v předmětu matematika

9. Na vypracování IVP se podíleli:

Datum a podpis:

Ředitel školy:.....

Výchovný poradce:

Třídní učitel:.....

Ostatní vyučující:.....

Zákonný zástupce:.....

Realizace IVP v předmětu: Německý jazyk

Vyučující:.....

Učebnice: Spaß mit Max 1

Časová dotace předmětu: 3 hodiny týdně

Pedagogická diagnóza v hodinách NJ:

Alena v hodinách německého jazyka pracuje s pevnou vůlí, snahou a zájmem. Neustále se hlásí a chce být vyvolána, i v případě dobrovolného zkoušení před tabulí. Je velmi čilá a do všech úkolů a aktivit ve vyučování se pouští s chutí a velkým nasazením. Pokud něčemu nerozumí, nebo si není jistá správností svého počinání, ihned se zeptá paní učitelky.

Někdy je však ke konci hodiny unavená a jako by bez energie. Jedná se zejména o hodiny, které následují po 3. vyučovaném předmětu, zvláště pokud byly předcházející předměty náročné na udržení pozornosti (matematika, český jazyk).

Ve vztahu ke svým spolužákům je vstřícná a přátelská. Občas jim i radí a pomáhá nebo jim půjčuje psací potřeby.

Specifické chyby se projevují tímto způsobem:

- k plnění úkolů potřebuje více času
- čte pomalu, jednotlivá slova si přečte po slabikách potichu pro sebe a poté vysloví celé slovo nahlas
- slovní zásobu má poměrně vysokou a čtenému textu v NJ většinou rozumí
- hlavní problémy se objevují v převodu fonetické podoby jazyka do podoby psané a naopak – Alena např. při diktátu píše přesně to co slyší (např. *Žirafe* místo *Giraffe*) a naopak při čtení chybí ve výslovnosti (např. *Vati* čte jak vidí a ne jako „*fáti*“)
- pokud je upozorněna, že udělala chybu ve výslovnosti, málo kdy je schopna jí sama najít a opravit
- přestože má poměrně vysokou slovní zásobu a napsaná slovíčka dokáže správně přeložit do ČJ, poslech s porozuměním zvládá s velkými obtížemi
- v oblasti probraných tematických okruhů má dobré znalosti

Obecná doporučení:

- ověřování vědomostí ústní, ale i písemnou formou
- dostatek času na práci, případně práci krátit
- stěžejní část výuky a osvojování nových slovíček a gramatických jevů směřovat do prvních dvou třetin vyučovací hodiny
- v písmu zohledňovat pouze specifické chyby
- zaměřit se na správnou výslovnost

Alena zvládá učivo svého ročníku a v sedmé třídě bude plnit úkoly pro tento ročník stanovené. Úprava vzdělávacího programu se týká zejména obsahového

rozvržení učiva. Výuka se zaměří na nejpodstatnější část dané lekce a tématu a na její upevňování. Důraz bude kladen na konverzaci a správnou výslovnost v NJ.

Alena je pilná, tvůrčí dívka a velice ráda maluje. Z toho bude vycházet zadávání konkrétních úkolů při práci s cizím jazykem.

1 x za 14 dní má třída možnost navštěvovat PC třídu, kde se Alena seznámí s výukovými programy (Němčina s obrázky, Německý slabikář, Němčina expres, Alfons).

Alena bude známkována v hodinách NJ mírnější klasifikací sníženou o 2 stupně.

Kognitivní cíle (kompetence) pro šk. rok 2007/2008

Program na školní rok včetně cílů a obsahu výuky podle jednotlivých témat:

1. Téma „Schule“

Cílové kompetence:

- Alena ovládá základní slovní zásobu týkající se vybavení třídy, školních předmětů, školních pomůcek
- vytvoří jednoduchou větu, ve které vyjádří kolikátou hodinu se vyučuje určitý předmět
- ovládá základní slovní zásobu týkající se mobilního telefonu
- umí správně časovat způsobová slovesa *können*, *müssen*, *wollen* a osvojí si způsob tvoření větného rámce se způsobovými slovesy
- dokáže vyjmenovat alespoň 5 fcí, které „umí“ její mobilní telefon (*Mein Handy kann...*)
- umí si zadat na svém telefonu německý jazyk a ve změněném menu se částečně orientuje
- v rámci konverzace si osvojí jazykové prostředky pro komunikaci žák – učitel, učitel – žák
- reaguje na základní učitelovy příkazy a pokyny během výuky (*Pass auf! Komm her! Steh auf! Schreib an die Tafel!....*)
- osvojí si gramatiku tvoření rozkazovacího způsobu
- umí popsat, jaké vlastnosti by měl mít dobrý učitel a jaké dobrý žák

Úkol: Napíše, co umí její mobilní telefon. Ke každé funkci namaluje obrázek telefonu, který provádí konkrétní fci.

Vytvoří si přehlednou tabulku časování způsobových sloves, kde barevně rozliší změny od časování pravidelných sloves.

2. Téma „Tiere“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se zvířat a jejich charakteristiky a částí těla
- dokáže vyjmenovat alespoň 7 domácích zvířat a 10 zvířat ze ZOO,
- umí popsat kde které zvíře žije (*im Zoo, im Wald, zu Hause...*)

- při poslechu vyprávění dětí, kteří mluví o svých oblíbených zvířátek je schopná poznat o jaké zvíře se jedná a zachytí alespoň 1 jeho charakteristiku
- vypráví (alespoň 5 vět) o svém oblíbeném zvířátku nebo o jiném zvířeti, které si zvolí, popíše části těla zvoleného zvířete
- umí popsat ve kterých kontinentech žijí jednotlivá zvířata
- během konverzace k tématu „Tiere“ si osvojí a zautomatizuje tvoření množného čísla
- umí napočítat do 1000, osvojí si základy tvoření složených číslovek, zvládne napsat některou ze třímístných číslovek
- osvojí si zbývající způsobová slovesa (*mögen, dürfen, wissen*), dokáže je správně časovat a užít v jednoduchých větách

Úkol: Namaluje do stejně velkých kolonek na čtvrtce co nejvíce zvířat, ke kterým připojí název v NJ a také je očísluje. Čtvrtku si s pomocí rodičů nebo učitele okopíruje a vytvoří zvířecí pexeso. Při hře dbá na správnou výslovnost a procvičuje i číslovky.

3. Téma „Freizeit

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se zájmů a volnočasových aktivit v souvislosti ročními obdobími
- osvojí si stupňování příslovcí „gern“ a „gut“ – v souvislosti s jednotlivými „koníčky“ dokáže popsat co umí a co má ráda, raději a nejraději
- vypráví 5 jednoduchých vět, co může podniknou o víkendu
- dokáže na mapě vyhledat a ukázat jednotlivé německy mluvící země a jejich hlavní města, vybere si jednu z nich ve stručnosti uvede krátkou charakteristiku – s pomocí učebnice
- v oblasti gramatiky si osvojí tvoření perfekta u pravidelných sloves
- vypráví v perfektu, co dělala minulé prázdniny, minulý víkend, minulou dovolenou...
- aktivně používá osobní a přivlastňovací zájmena v nominativu, dativu a akusativu

Úkol: Alena vytvoří z tvrdé čtvrtky pohlednici z cesty nebo nějaké dovolené. Na jednu stranu namaluje obrázek a na druhou adresu s pozdravem (alespoň 4 věty) Nebo si vybere jednu oblast, kam by chtěla jet na dovolenou a tu stručně popíše a vyjmenuje alespoň 4 volnočasové aktivity, které může na tomto místě provozovat. Práci může doplnit vlastní kresbou nebo např. vystřiženými obrázky a fotografiemi z časopisů a katalogů cestovních kancelář.

4. Téma „Wohnen“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se oblasti bydlení, částí domu, zařízení pokoje
- uvádí odlišnosti bydlení ve městě a na venkově, vyjmenuje kulturní, sportovní a jiné zařízení nacházející se ve městě

- popisuje zařízení pokoje a jednotlivé rozmístění nábytku. Jednoduše popisuje kam dává jednotlivé věci, když uklízí pokoj.
- při tom aktivně používá předložky se 3. a 4. pádem
- vypráví (alespoň 5 vět) o tom, kde by chtěla bydlet a jak by měl být zařízený její dům nebo pokoj

Úkol: Alena namaluje výřez svým pokojíčkem nebo jinou místností. Poté si vybere 5 míst, kam nakreslí mobilní telefon a popíše pěti větami kde se telefon nachází (3. pád) a podobným způsobem kam telefon položí (4. pád). Např. *Mein Handy ist auf dem Tisch. Ich lege ihn auf den Tisch.*

Nebo Alena stejně jako Barbora vytvoří např. reliéfový pláněk města (na čtvrtku může lepit různé krabičky např. od léků, které představují jednotlivé budovy, nebo jiné malé předměty). Plánek může domalovat pastelkami. Plánek stručně popíše (minimálně 5 vět) – používá při tom předložky se 3. pádem (například napíše kde stojí muzeum, co se nachází před školou...) a předložky se 4. pádem (např. napíše kam denně dochází, kam půjde o víkendu...) Podobným způsobem může vytvořit i pláněk svého pokoje – reálného nebo vysněného.

5. Téma „Essen“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se pokrmů, jídel...
- řadí jídlo do skupin a rozliší, zda se jedná o ovoce, zeleninu, výrobky z mléka, výrobky z masa, pečivo....
- popíše co jí k snídani, ke svačině, k obědu, k večeři
- umí nakoupit a zaplatit nákup, orientuje se v jednotlivých názvech obchodů, nejen s potravinami
- orientuje se v jídelním lístku
- seznámí se měnou evropské unie, dokáže říci kolik co stojí
- ovládá základní konverzaci týkající se návštěvy restaurace – dokáže si objednat jídla a nápoje, a poté zaplatit. Zvládá základní konverzaci s číšníkem.
- v rámci gramatiky si osvojí stupňování přídavných jmen a příslovcí

Úkol: Alena napíše, co jí k snídani, ke svačině, k obědu, k večeři (alespoň 8 vět). Text doplní čtyřmi obrázky.

Nebo se pokusí vytvořit návrh na jednoduchý jídelní lístek a doplní ho vlastními kresbami.

6. Téma „Märchen“

Cílové kompetence:

- tato lekce se zaměřuje na vyprávění pohádek, prostřednictvím kterých se žáci seznámí s tzv. vyprávěcím časem – préteritem
- hlavním Aleniným cílem je: upevnění doposud probrané slovní zásoby, pochopení principu tvoření préterita a jeho správné užití v daném kontextu
- Alena chápe rozdíl v použití perfekta a préterita
- umí vyjmenovat některé z pohádkových postav
- upevní si znalost slovní zásoby probrané v tématu „Freizeit“

Úkol: Alena si vybaví některou z pohádkových scén nebo si jednu vymyslí a zachytí jí na papír. Stručně popíše její aktéry a v préteritu vypráví co se asi stalo (alespoň 4 věty).

7. Téma „Kontakte“

Cílové kompetence:

- upevní si a osvojí slovní zásobu týkající se témat: Freizeit, Wohnen, Essen, Tiere
- popíše svou nejlepší přítelkyni nebo nejlepšího přítele za pomoci slovní zásoby z výše uvedených témat (např. kde bydlí, jaké má koníčky, jak vypadá, co ráda jí...)
- porozumí základním komunikačním prostředkům, umí vést telefonní rozhovor
- zeptá se a odpoví na otázku: Kolik je hodin? Zvládá časové údaje i na digitálních hodinkách.
- vytvoří souvětí se spojkou „dass“, chápe strukturu větného rámce ve vedlejší větě

Úkol: Namaluje některého ze svých přátel nebo členů rodiny a pokusí se ho charakterizovat (5 vět).

8. Téma „Kleidung“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se oblečení, vzorů látek, barev
- vytvoří vedlejší větu s použitím spojek „wenn“ a „wiel“
- s použitím vedlejší věty s „wenn“ dokáže popsat, co se nosí, když se jde do divadla, když se jde plavat, když je zima, když se jde do školy....
- popíše, co má právě na sobě
- nakoupí si v obchodu s oděvy a komunikuje s prodavačkou

Úkol: Pokusí se jako módní návrhářka namalovat kolekci oblečení pro zimu a kolekci pro léto. Své návrhy prezentuje před třídou a stručně je popíše.

Aktuální témata, která se váží k jednotlivým svátkům v roce:

Weihnachten – zpěv některé vánoční písně, psaní pohlednice...., vánoční témata jsou k dispozici na internetové stránce: www.engelchen.de

Ostern – básnička „Osterhase“, povídání o velikonočních zvycích, malování velikonočních vajec....

Obr. 2 – Ukázky z Aleniných prací

den 13. február

Valentinský deň

am 14. Februar feiern die Verliebten den Valentinstag. Sie beschenken sich mit Kleinigkeiten, meist kleinen Geschenken. Die schreiben kleine Glückwunschkarten.

Den 14. Februar

Heute ist der Valentinstag

Lieber Michal
Ich wünsche dir
alles Gute
zum Valentins-
tag.
Deine
Věra

Den 13. február

Andrey Bakh fohet Ski
E fohet Galon
Dassarina Neumonova
läuft Ski.
~~Wie fohet~~
Sie hatte eine silberne Medaille
J. Jaga spielt Eishockey medallje
~~Wochen~~ Tschechien spielt mit
Deutschland.
gewinnt = vyhrává
verliert = prohřává
J. Jarda springt mit Ski
Dr. Nibol Sudová fohet Ski.
(auf Baden)
er fohet mit dem Snowboard
J. Komer läuft Eis

Den 23. Februar

Wirst du im Turin?
Nein, ich war nicht im Turin.

~~FEIERN~~

Den 6. März

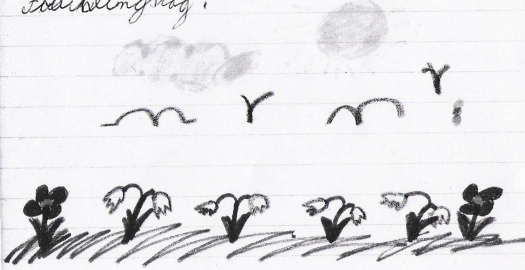
Ich muss am Montag Mathe lernen.
Ich möchte ~~schwimmen~~ gehen.
Schwimmen
Ich möchte zu Spa gehen.
Du musst Hausaufgaben machen.
Du kannst im Sommer Fußball spielen.
Du kannst ~~heute~~ heute ins Kino gehen

Den 7. März

Paula geht von der Schule
zum Backhof
" " von Backhof zur Brücke
" " von der Brücke zur Post
" " von der Post zur Kirche
" " von der Kirche zur Schule

Den 21. März

Heute (am 21. März) ist der erste
Frühlingsstag.



Adam, 13 let, 6. třída

Kazuistika vyšetření v PPP:

Poprvé byl Adam vyšetřen v PPP pro potíže ve čtení, psaní, nesoustředěnost a pasivitu při plnění úkolů ve druhém ročníku školní docházky na žádost školy. 1. třídu navštěvoval Adam v Třeboni. 2. ročník chlapec opakoval. Adam byl psychomotoricky neklidný a měl potíže s koncentrací pozornosti. Projevovala se i jistá netrpělivost. Byla zjištěna překřížená lateralita – dominance pravé ruky a levého oka. Školní sešity se hemžily specifickou chybovostí, ale i chybami z nepozornosti a z neznalosti pravopisných pravidel. Celková úroveň inteligence aktuálně odpovídala pásmu mírného nadprůměru. Verbální i názorová složka spadají do tohoto pásma. Byla diagnostikována dyslexie, mírnější dysortografie, percepčně motorické obtíže, porucha koncentrace pozornosti, potíže ve sluchové analýze, oslabené volní úsilí u mírně nadprůměrně disponovaného chlapce se susp. LMD. Chlapec byl odeslán do DPA, kde byl medikován, aby došlo ke zlepšení koncentrace pozornosti a zmírnění psychomotorického neklidu.

Adamovi byla doporučena specializovaná péče v rozsahu integrace, jejíž platnost byla na základě dalšího psychologického vyšetření prodloužena do konce pátého ročníku školní docházky. Adam byl doposud vzděláván v několika základních školách (ZŠ Třeboň, ZŠ Matice školské, ZŠ Nová – v dyslektické třídě, ZŠ Vybíralova Praha – nejprve v běžné třídě, poté v dyslektické třídě) z důvodu změny bydliště. Čtenářské dovednosti trénoval 2x týdně. U chlapce přetrvávala nechuť ke čtení.

Při opětovném vyšetření v červnu 2007 byly konstatovány tyto skutečnosti: Čtenářské dovednosti jsou mírně dyslektické s neurotickými rysy, svůj podíl na výkonu ve čtení nese také nedostatečná trénovanost. Čtení je nevyrovnané, neklidné. Adam často delší slova „luští“ a vynakládá na tuto dovednost nesmírně vysoké úsilí. Obsah přečteného dokáže chlapec reprodukovat, vyprávění však není posloupné. Písemný projev je méně úhledný, tempo je rychlejší, pravopisná chybovost je nízká, specifické chyby se objevují pouze ojediněle. Sluchová analýza a syntéza, zrakové a sluchové rozlišování je dostatečně rozvinuto, přetrvává oslabení v oblasti vizuomotorické koordinace. Adam vzorně spolupracuje, v kontaktu je milý vstřícný, komunikativní. V úkolové činnosti bude pravděpodobně jistý problém s částečnou překotností, na druhé straně je překvapivá chlapcova pozitivní motivace ke škole. Byly diagnostikovány kompenzované dysortografické potíže, a pomalu se kompenzující dyslektické potíže. Bylo doporučeno prodloužení specializované péče v rozsahu integrace do konce školního roku 2007/2008 s tím, že další prodlužování specializované péče v následném období pravděpodobně nebude nutné.

Pedagogická diagnostika:

Adam vyrůstá jako jedináček v úplné rodině s dobrým socioekonomickým zázemím. Otec podniká v oboru stavitelství a matka je v současné době nezaměstnaná.

Adam je menšího vzrůstu hubené postavy. Má světle hnědé na ježka střižené vlasy, velké tmavomodré oči, protáhlou hlavu a vysoké čelo. Většinou nosí džíny které kombinuje s krátkými bavlněnými tričky a volnými mikinami.

Adamův autentický mluvený projev je plynulý, promyšlený, stručný a jasný bez zadrhávání a gramatických či syntaktických chyb.

Jeho chůze je hbitá a rychlá, pohyby vitální. Během vyučování se rád pohybuje a zapojuje do různých her. Někdy je až neposedný. Pokud nemá možnost pohybu, mění polohy při sezení v lavici, houpe se a hraje si s různými předměty.

Adam je chápavý, bystrý a má rychlý úsudek. Projevuje zájem o učivo a o školu. Výborné známky má v matematice. Ostatní učitelé ho hodnotí většinou trojkami. Adam však svými výkony a postřehy, které dokládají velký přehled v učivu, dokazuje, že má na víc.

V minulosti Adam navštěvoval několik třídních kolektivů. Nemá problém navázat kontakt s novými spolužáky a nalézt si mezi nimi přátele. Je velice kamarádský a ochotný pomáhat.

Adam zanedbává domácí přípravu a úkoly dohání o přestávkách. Školní pomůcky a sešity má v pořádku. Pouze v případě, když je unavený má sklony ke zlobení a vyrušuje v hodině. Problémy má Adam především s udržením pozornosti. Už v druhé polovině vyučovací hodiny se stává nezvladatelným. Mluví se spolužáky, vyrušuje, houpe se na židli a hraje si. Učivu nevěnuje pozornost.

Třídní učitel:.....
Ostatní vyučující:.....
Zákonný zástupce:.....

Realizace IVP v předmětu: Německý jazyk

Vyučující:.....
Učebnice: Start mit Max 2, Spaß mit Max 1
Časová dotace předmětu: 3 hodiny týdně

Pedagogická diagnóza v hodinách NJ:

Adam v hodinách německého jazyka střídá nálady a jeho výkony jsou nevyvážené. Zhruba prvních 20 minut v hodině dává pozor a snaží se zapojit do výuky. Poté ho většinou vídám, jak se baví se spolužáky, maluje si do sešitu, houpe se na židli nebo si hraje jako malé dítě (např.: Jezdí s gumou po lavici, jako s autíčkem. Staví si domečky a garáže z penálu, učebnic a sešitů). Když ho vyučující napomene, na chvíli přestane, ale dlouho to nevydrží a začne si opět hrát nebo vyrušovat.

Pokud se mu věnuji individuálně jako asistentka paní učitelky, nastane zásadní obrat a Adamovo chování se spolu s přístupem k výuce změní. V průběhu celé hodiny dává pozor, ochotně spolupracuje, snaží se a podává až překvapivě dobré výkony. Bezprostředně po vysvětlení nějakého gramatického jevu nebo pravidla, dokáže tuto strukturu aplikovat v praxi nebo při konverzaci a tvoření vět. Nová pravidla si osvojuje zpravidla v kratším časovém horizontu než ostatní spolužáci.

Má-li Adam čas na přípravu, pracuje téměř bez chyb. Při čtení má největší problémy s výslovností dosud neznámých, či neosvojených slovíček. Vyslovuje slova, jak jsou napsaná. S četbou již známých slovíček nemá problémy. Během poslechových cvičení je schopen zachytit podstatu textu. Má poměrně vysokou slovní zásobu a v oblasti probraných tematických okruhů má dobré znalosti.

Obecná doporučení:

- ověřování vědomostí hlavně ústní formou
- dostatek času na práci, případně práci krátit
- v písmu zohledňovat pouze specifické chyby
- základní probíranou látku směřovat do první poloviny vyučovací hodiny

Po příchodu na tuto školu byl Adam oproti svým spolužákům znatelně pozadu a učil se podle méně vhodných učebnic. Aby výuka ve třídě byla jednotná, pracoval individuálně v 6. ročníku s učebnicemi Start mit Max 1 a Start mit Max 2, ve které nestihl probírat některá ze základních témat.

V sedmém ročníku bude pracovat spolu se svými spolužáky s navazující učebnicí Spaß mit Max. Jednotlivým tématům se přitom nebude věnovat tak intenzivně. Zaměří se na hlavní slovní zásobu daného tématu a osvojení nejpodstatnějších gramatických jevů. Zároveň se bude v průběhu roku vracet k jednotlivým tématům, která nestihl probírat v 6. ročníku.

Adam bude známkován v hodinách NJ mírnější klasifikací sníženou o 2 stupně. Jsem přesvědčena, že pokud vyučující Adama při práci povzbudí, pochválí a občas mu věnuje individuální pozornost, bude žák podávat velmi dobré výkony.

Kognitivní cíle (kompetence) pro šk. rok 2007/2008

Okruhy z 6. ročníku – podle učebnice „Start mit Max 2“

1. Okruh: Verkehrsmittel, Körperteile und Krankheiten

Cílové kompetence:

- Adam ovládá základní slovní zásobu týkající se dopravních prostředků, částí těla a nemocí
- aktivně užívá vazby: „ich fahre mit...“ a „tut mir weh“
- umí popsat, jakými dopravními prostředky může cestovat, jakými cestuje rád a nerad
- osvojí si časování některých silných sloves, zejména sloveso „fahren“
- umí říci z jaké země pochází
- dokáže se vyjádřit, co ho bolí a rozumí doktorovi, co mu radí
- dokáže vyjmenovat smyslové orgány a popsat, k čemu slouží

Úkol: Adam se z paměti naučí písničku „Das bin ich“, která popisuje části těla. Pokud nebude chtít zpívat, naučí se jí jako básničku. Při recitaci si postupně ukazují na části těla, o kterých mluví.

2. Okruh: Wetter, Jahreszeiten

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se počasí a ročních období
- dokáže popsat současný stav počasí
- vyjmenuje jednotlivá roční období, uvede jakých měsíců v roce se týkají a popíše jaké je v jednotlivých ročních obdobích počasí
- vypráví jaké roční období a jaké počasí se pojí s jednotlivými svátky (Vánoce, Velikonoce...)
- v oblasti gramatiky si osvojí časování sloves s odlučitelnou předponou a ve větách užívá přivlastňovací zájmena v 1. pádě

Úkol: Namaluje 4 obrázky, které charakterizují jednotlivá roční období. Ke každému obrázku připojí 2 věty, které charakterizují počasí v daném ročním období.

Témata 7. ročníku - podle učebnice „Spaß mit Max“

1. Téma „Schule“

Cílové kompetence:

- Adam ovládá základní slovní zásobu týkající se vybavení třídy, školních předmětů, školních pomůcek

- vytvoří jednoduchou větu, ve které vyjádří kolikátou hodinu se vyučuje určitý předmět
- ovládá základní slovní zásobu týkající se mobilního telefonu
- umí správně časovat způsobová slovesa *können, müssen, wollen* a osvojí si způsob tvoření větného rámce se způsobovými slovesy
- dokáže vyjmenovat alespoň 4 fce, které „umí“ jeho mobilní telefon (Mein Handy kann....)
- reaguje na základní učitelovy příkazy a pokyny během výuky (*Pass auf! Komm her! Steh auf! Schreib an die Tafel!....*)
- osvojí si gramatiku tvoření rozkazovacího způsobu
- umí popsat, jaké vlastnosti by měl mít dobrý učitel a jaké dobrý žák

Úkol: Ve 4 jednoduchých větách popíše, co umí jeho telefon.

Nastaví si na svém telefonu NJ a vypíše si některé položky z menu a pomocí slovníku přeloží.

2. Téma „Tiere“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se zvířat a jejich charakteristiky a částí těla
- dokáže vyjmenovat alespoň 4 domácích zvířat a 5 zvířat ze ZOO,
- umí popsat kde které zvíře žije (*im Zoo, im Wald, zu Hause...*)
- při poslechu vyprávění dětí, kteří mluví o svých oblíbených zvířátek je schopný zachytit o jaké zvíře se jedná a uvede alespoň 2 jeho charakteristiky
- umí popsat ve kterých kontinentech žijí jednotlivá zvířata
- během konverzace k tématu „Tiere“ si osvojí a zautomatizuje tvoření množného čísla
- umí napočítat do 1000, osvojí si základy tvoření složených číslovek, zvládne napsat některou ze třímístných číslovek
- osvojí si zbývající způsobová slovesa (*mögen, dürfen, wissen*), dokáže je správně časovat a užít v jednoduchých větách
- Úkol: Adam napíše (alespoň 5 vět) o svém oblíbeném zvířátku nebo o jiném zvířeti, které si zvolí, popíše části těla zvoleného zvířete, kde žije, co jí atd.

3. Téma „Freizeit“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se zájmů a volnočasových aktivit v souvislosti ročními obdobími
- osvojí si stupňování příslovcí „gern“ a „gut“ – v souvislosti s jednotlivými „koníčky“ dokáže popsat co umí a co má ráda, raději a nejraději
- globálně porozumí poslechu, kde se 2 kamarádky domlouvají na návštěvě kina
- vypráví 5 jednoduchých vět, co může podniknou o víkendu
- v oblasti gramatiky si osvojí tvoření perfekta u pravidelných sloves
- aktivně používá osobní a přivlastňovací zájmena v nominativu, dativu a akusativu

Úkol: Vypíše 6 volnočasových aktivit nebo koníčků a rozdělí do tří skupin podle toho, co dělá rád, raději a nejráději.

4. Téma „Wohnen“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se oblasti bydlení, částí domu, zařízení pokoje
- uvádí odlišnosti bydlení ve městě a na venkově, vyjmenuje kulturní, sportovní a jiné zařízení nacházející se ve městě
- popisuje zařízení pokoje a jednotlivé rozmístění nábytku. Jednoduše popisuje kam dává jednotlivé věci, když uklízí pokoj.
- při tom aktivně používá předložky se 3. a 4. pádem
- Úkol: Napíše. (alespoň 5 vět) o tom, kde by chtěl bydlet a jak by měl být zařízený jeho dům nebo pokoj.

5. Téma „Essen“ – slovní zásoba: potraviny, nakupování. Gramatika: Stupňování přídavných jmen a opakování způsobových sloves.

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se pokrmů, jídel...
- řadí jídlo do skupin a rozliší, zda se jedná o ovoce, zeleninu, výrobky z mléka, výrobky z masa, pečivo....
- popíše co jí k snídani, ke svačině, k obědu, k večeři
- umí nakoupit a zaplatit nákup, orientuje se v jednotlivých názvech obchodů, nejen s potravinami
- seznámí se měnou evropské unie, dokáže říci kolik co stojí
- ovládá základní konverzaci týkající se návštěvy restaurace – dokáže si objednat jídla a nápoje, a poté zaplatit
- v rámci gramatiky si osvojí stupňování přídavných jmen a příslovčí

Úkol: Představí si, že jde do restaurace na jídlo. Pokusí se napsat jednoduchou osnovu rozhovoru s číšníkem. (Bude zde obsažen: pozdrav, objednání jídla, zaplacení, rozloučení)

6. Téma „Kleidung“

Cílové kompetence:

- ovládá základní slovní zásobu týkající se oblečení, vzorů látek, barev
- popíše, co má právě na sobě
- aktivně užívá sloveso „tragen“ a frázi „Ich habe....an.“
- nakoupí si v obchodu s oděvy a komunikuje s prodavačkou

Úkol: Namaluje sám sebe v zimním období a v létě, nebo užije fotografií, které si nalepí do sešitu a pod každou z nich napíše alespoň 3 věty ve kterých popíše, co má právě na sobě.

Martin, 15 let, 8. třída

Kazuistika vyšetření v PPP:

Martin nastoupil do školy s 1ročním odkladem a je v péči PPP od 5 let, kdy docházel na individuální logopedickou péči. V průběhu školní docházky byla péče rozšířena i o reedukaci. Chlapec byl opakovaně psychologicky vyšetřován v souvislosti s výukovými obtížemi, které byly uzavřeny jako smíšená porucha školních dovedností, a od 3. třídy je integrován.

Při vyšetření v pátém roce školní docházky přetrvávaly neurologické obtíže v oblasti jemné a hrubé motoriky, především však koordinace. Narušené tělesné schéma a stále nevyhraněná lateralita svědčila pro nezralost a opoždování vývojových centrálních struktur v oblasti kognitivních i motorických funkcí. Formální stránka čtenářského i písemného projevu nebyla upevněna a byla pro chlapce natolik náročná a namáhavá, že nebyl schopen adekvátně zaměřit pozornost na stránku obsahovou. Při psaní se proto sekundárně objevovaly pravopisné chyby, písmo bylo nevzhledné, působilo neupraveně a bylo obtížně čitelné. Čtení (i přes reedukaci) nedosáhlo úrovně sociální únosnosti, bylo nejisté zejména u víceslabičných slov se souhláskovými shluky, kde Martin smysl slov odhadoval. Narušeno bylo adekvátní porozumění čteného textu a reprodukce a porozumění se omezilo pouze na spolehlivě čtené části a slova. V oblasti koncentrace pozornosti došlo k jistému vývojovému zlepšení. Kapacita, diferenciací a oscilace byla však primárně narušena a omezena, proto Martin nebyl schopen delší dobu zaměřit a udržet pozornost či pružně reagovat, při vynaložení volního úsilí byla adekvátní reaktivita možná pouze krátkodobě.

V 6. roce školní docházky byl Martin z podnětu třídního učitele po přestupu na jinou ZŠ v souvislosti integrací. Bylo zjištěno, že dysproporční vývoj kognitivních a motorických funkcí CNS přetrvává. Nejvýraznější jsou stále deficity v oblasti vizuomotorické koordinace a v oblasti pozornosti. Vývojovou mutací však dochází k určitému zlepšení, což se odráží i v oblasti primární reaktivity ve smyslu zlepšené odolnosti vůči zátěži. Mírný pokrok je znatelný rovněž v oblasti čtení, jehož úroveň již dosáhla spodní hranice sociální únosnosti. Úroveň vrozené inteligence se pohybuje ve středním pásmu průměru, intelektové předpoklady jsou však stále nevyrovnané (od nadprůměrných výkonů k hlubokému podprůměru) a celkově spadají do dolního pásma průměru. Martin je osobností poněkud vyzářejší, bez výraznějších projevů sekundárního neuroticismu.

V průběhu vyšetření byla diagnostikována přetrvávající smíšená porucha školních dovedností, těžká dyslexie, dysgrafie a dysortografie na bázi raného organického poškození a heredity. Charakter, rozsah a stupeň poškození indikovalo Martina k integraci v průběhu školní docházky na celém 2. stupni.

Závěry z posledního vyšetření v PPP ze září 2006 jsou formulovány takto: „Martinova aktuální úroveň rozumových předpokladů je v pásmu průměru až lehkého podprůměru. Jednotlivé výkony jsou velmi nevyrovnané, proměnlivé. Ve verbální složce přes průměrnou slovní zásobu jsou reakce často nepřiléhavé zadání, naproti tomu chlapec překvapí kvalitou odpovědi i úrovní odpovědí. Lze předpokládat, že výukové obtíže jsou zapříčiněny právě nevyrovnaným vývojem vyšších kognitivních funkcí. Chlapec má problémy rychle a pohotově vyvozovat a postihovat souvislosti v dějích a jevech verbálního charakteru. Svůj podíl má i skutečnost, že se soustředí na určité – pro něj klíčové slovo – a na něj pak reaguje mimo celkový kontext. Obrannými

kompenzačními mechanismy Martina jsou rezignace (kdy přestane vnímat pokyny a ztrácí jakoukoliv motivaci) nebo provokativní chování s cílem získat pozornost, uspět a prosadit se bez ohledu na okolnosti. Korektivního chování je vzhledem k hyperkinetické poruše schopen pouze částečně, převládá impulzivita v kombinaci s pasivitou, nízká seberegulace, desinhibice v sociálních vztazích k autoritám, ale i vrstevníkům. Nejde však o poruchu chování s obrazem dissociálního a agresivního jednání.“

Pedagogická diagnostika:

Martin pochází z méně podmětného rodinného prostředí. Má o 3 roky staršího bratra, jeho Maminka pracuje jako uklízečka a otec se živí jako sezónní dělník.

Martin je vysoký a štíhlý. Má tmavé na krátko ostříhané vlasy, uprostřed týla si nechává dorůst proužek dlouhých vlasů. Nad očima se mu klene husté černé obočí. Nosí široké kapsové kalhoty s nízkým sedem. Na jeho mikinách a tričkách černé barvy jsou nalepené výstřední slogany nebo loga rockových a heavymetalových skupin. Na obou rukách nosí velké prsteny a je „ověšen“ různými řetízky.

Pohybuje se pomalu a při chůzi se kýve ze strany na stranu. Má hluboký mužský hlas. Mluví pomalu a jednoduše. Často na otázky odpovídá pouhou gestikulací, jako by ho namáhalo mluvení. Jeho pohled působí nepřítomně a zrudně.

Jeho školní znalosti jsou na nízké úrovni. Pokud ho však něco zaujme (např. některé zajímavosti z fyziky nebo chemie), dokáže si to lehce zapamatovat a vyučujícího překvapit. Učitelé ho hodnotí převážně čtyřkami.

Pokud se dostane do většího kolektivu, snaží se na sebe upozornit a předvádí se. Ve třídě je Adam akceptován a má několik kamarádů, především ze sportovních oddílů.

Adam se doma prakticky na vyučování nepřipravuje. Poznámky v sešitech má buď v nevyhovujícím stavu nebo si je nepíše vůbec. Často si zapomíná pomůcky, učebnice a sešity doma.

Realizace IVP v předmětu: Německý jazyk

Vyučující:.....

Učebnice: Pingpong 1

Časová dotace předmětu: 3 hodiny týdně

Pedagogická diagnóza v hodinách NJ:

Martin je v hodinách německého jazyka převážně pasivní. Učivo ho nezajímá a vše dělá jako by „z donucení“. Často si povídá se spolužáky a narušuje průběh hodiny. V lepším případě si hraje s telefonem, maluje si nebo kouká do neznáma. Nedává pozor a často ani neví se kterým cvičením ostatní právě pracují.

Velký problém má s orientací v prostoru a na ploše. Obtížně vyhledává zadané cvičení na stránce v učebnici. Dlouho mu trvá než se zorientuje na mapě, nebo v jednoduchých gramatických přehledech. V česko-německém slovníčku hledá překlady jednotlivých slov v gramatické části.

Specifické chyby se projevují především ve čteném projevu, kdy zaměňuje podobná písmena a slabiky. Čte velmi pomalu bez správné výslovnosti. Čtenému textu vůbec nerozumí. Užívá i některá anglická slovíčka.

Píše pomalu tiskacími písmeny s levým sklonem. Před dvěma roky užíval psací, vcelku úhledné písmo.

Při poslechu zachytí pouze několik jednotlivých slov. Jeho slovní zásoba je minimální, max. do 100 slov.

Pokud s ním pracuji individuálně, někdy spolupracuje a mnou vysvětlovaný jev pochopí poměrně bez problémů. Jindy však např. nepochopí ani po 5 minutovém vysvětlování a procvičování rozdíl mezi slovíčky „blau“ a „braun“.

Obecná doporučení:

Martin nezvládá učivo svého ročníku a v deváté třídě bude plnit úkoly sedmého a osmého ročníku. Výuka se zaměří pouze na opakování již probírané látky a na nejpodstatnější slovíčka, gramatiku a konverzaci k daným tématům. Jako osnova poslouží témata učebnic Pingpong 1, se kterou pracoval v 8. ročníku a některá témata z učebnice Pingpong 2, kterou používají žáci v 9. ročníku.

Martin je v hodinách NJ hodnocen slovně.

Program na školní rok včetně cílů a obsahu výuky podle jednotlivých témat:

1. Lektion „Ich und die anderen“

Cílové kompetence:

- Martin umí pozdravit cizího člověka a své kamarády
- uvede místo svého bydliště a z jaké země pochází
- dokáže se zeptat otázkou „Jak jsi starý?“ a dokáže na ni i odpovědět
- uvede své telefonní číslo

- napočítá do 100
- v oblasti gramatiky je schopen vyčarovat slabá slovesa ve třech osobách jednotného čísla, používá aktivně záporku „nicht“

Úkol: Martin napíše 4 jednoduché věty o sobě a naučí se je nazpaměť (Jak se jmenuje, kde bydlí, kolik je mu let, jaké má telefonní číslo...).

2. Lektion „Vater Mutter, Opa, Oma und Co“

Cílové kompetence:

- vyjmenuje členy své rodiny a dokáže u každého uvést jeho základní charakteristiku
- vyjádří přání pomocí výrazu „ich möchte“
- je schopen vyčarovat slabá slovesa ve všech osobách množného čísla
- vyjmenuje jak jdou po sobě jednotlivé měsíce

Úkol: Vypráví ve 3. osobě základní charakteristiky o své rodině – viz otázky z první lekce.

3. Lektion „Schule“

Cílové kompetence:

- dokáže vyjmenovat alespoň 5 vyučovacích předmětů
- zná pravidla, kdy se používá určitý a neurčitý člen
- vyjmenuje dny v týdnu
- vyjmenuje řadové číslovky do 10 a popíše kolikátou hodinu a v jaký den má konkrétní vyučovací hodinu.
- Vyjmenuje alespoň 5 položek ze školních pomůcek

Úkol: Napíše 4 věty. Vybere si den, vyučovací hodinu a předmět – utvoří ucelenou větu.

(např. Ich habe am Montag in der ersten Stunde Mathe)

4. Lektion „Leute, Leute“

Cílové kompetence:

- ovládá zdvořilostní fráze – umí o něco poprosit, umí nabídnout pomoc
- vyčarovuje slovesa „geben a nehmen“ ve všech osobách a číslech
- respektuje rozdíl mezi tykáním a vykáním
- skloňuje podstatná jména ve 4. pádě
- Vyjmenuje některé základní barvy dokáže je přiřadit

Úkol: Vytvoří 4 věty, ve kterých užije sloves *geben a nehmen*, slovní zásoby z oblasti školních pomůcek, jedné ze zdvořilostních frází a pravidel tvoření 4. pádu. (např. Poprosí spolužáka o zapůjčení propisky. Půjčí spolužákovi učebnici. ...)

5. Lektion „Freizeit und Freiheit“

Cílové kompetence:

- vyjmenuje 5 volnočasových aktivit
- domluví se na schůzce
- ovládá časové údaje - zeptá se a odpoví na otázku „Kolik je hodin?“, vyjmenuje dny v týdnu, měsíce v roce, roční období
- používá směrové předložky (in, auf, zu, nach)
- dokáže se zeptat na směr cesty a cestu také popíše
- vyčasuje základní způsobová slovesa „können, müssen“ a užije je ve větách
- pozve kamaráda na schůzku, umí schůzku i odmítnout

Úkol: Stručně popíše, jak by se s kamarádem domluvil na schůzce (např. návštěva kina). Vysvětlí kdy a kde se setkají a kudy na smluvené místo půjde.

6. Lektion „Sport, Musik“

Cílové kompetence:

- vyjmenuje alespoň 7 sportovních aktivit
- vyjmenuje 4 hudební žánry
- ovládá stupňování přídavných jmen a příslovcí „gut a gern“
- odpovídá na otázky s užitím částic (ja, nein, doch)
- ovládá tvoření perfekta u slabých sloves
- jednoduše a stručně vypráví o svých minulých zážitcích
- umí se omluvit

Úkol: Vybere si 3 sportovní aktivity – rozliší, kterou má rád, raději a nejraději. Tyto věty přeloží do minulosti za pomoci perfekta.

15.9.2004

ich schlafe 0:
du schläfst schläfst
es
sie schläft schläft

wir schlafen
ihr schläft
sie schlafen

J

15.9.

ich fahre Rad
du fährst Rad
Paul/er fährt Rad
Ina/sie fährt Rad
es fährt Rad

wir fahren Rad
ihr fahrt Rad
Kinder/sie fahren Rad
Sie fahren Rad

ich sehe fern
du siehst fern
Paul/er sieht fern

Ina/sie sieht fern
es sieht fern

wir sehen fern
ihr seht fern
Kinder/sie sehen fern
Sie sehen fern

J

Radek, chlapec, 14 let, 8. třída

Kasuistika vyšetření v PPP:

Radek je vedený v poradně od roku 2001, kdy byl vyšetřen na podnět školy i matky pro výukové těžkosti. Z posledního vyšetření v květnu 2006 vyplývá, že Radek čte většinou po slovech, ne však jistě a plynule, některá slova slabikuje, častěji používá techniku dvojího čtení. Dějové souvislosti jsou mu jasné, reprodukuje podstatné části děje. Písemný projev je zatížen specifickými chybami (vynechávání diakritických znamének, nedodržování hranice slov, záměny a chybné tvary grafémů) i chybami pravopisnými (vlastní jména, vyjmenovaná slova). Tempo práce je pomalejší, písmo je neurovnané, hůře čitelné. V matematických operacích chybí v pamětném sčítání a odčítání a při práci s desetinnou čárkou. V oblasti percepčně motorických funkcí je mírně oslabena sluchová syntéza a zrkové rozlišování, zjevně vizuomotorika a zrková paměť.

Radkovy výkony ve čtení jsou ve srovnání s rozumovými schopnostmi podprůměrné se specifickými rysy dyslexie, písemný projev se jeví jako mírně dysortografický, písmo v zátěži jako lehce dysgrafické. Byla doporučena individuální integrace do konce školního roku 2007/2008.

Pedagogická diagnostika:

Radek pochází z neúplné rodiny. Žije spolu se svým mladším bratrem a matkou, která pracuje jako zdravotní sestra.

Radek je malé, drobné postavy. Má kudrnaté na krátko ostříhané vlasy, světlé oči, kulatý obličej s jemným výrazem nedospělého chlapce. Jeho nos a tváře jsou pokryté malinkými pihami. Obléká si nejčastěji modré rifle a bavlněná trička a mikiny.

Má vysokou vitalitu a ohnivý temperament. Pohybuje se rád a bez motorických problémů, hraje také fotbal. Je komunikativní až upovídaný. Jeho hlas je jemný ještě bez známek po mutování.

Radek patří prospěchově bohužel k nejhorším žákům na škole. Hrozí mu nedostatečná alespoň z pěti předmětů. Do školy se vůbec nepřipravuje, často si nenosí do školy vůbec žádné pomůcky, sešity ani knížky. Pokud si něco zapomene, hraje „divadélko“ a vymýšlí si nesmyslné důvody, proč tomu tak je.

V hodinách se přestává ovládat a chová se jako utržený z řetězu. Vykřikuje, baví se nahlas se spolužáky. Je-li napomenut, tváří se ukřivděně.

O učivo nejeví nejmenší zájem. Nemá žádný oblíbený předmět. Často sám prohlašuje, že si to chodí do školy jen odsedět. Na otázku, kde by chtěl v budoucnu pracovat, odpovídá, že chce být zedníkem.

Individuální vzdělávací program

Jméno žáka: Radek
Škola:.....
Pro šk. rok: 2007/2008

Datum narození: 17. 5. 1993
Třída: 9.

1. Vyšetření PPP v květnu 2006. **Závěr** z vyšetření: Dyslexie, písemný projev se jeví jako mrně dysortografický, písmo je lehce dysgrafické. Integrace do konce šk. roku 2007/2008.
2. Učební dokumenty: Vzdělávací program Základní škola.....
3. Doporučení speciálně- pedagogické a psychologické péče: Specializovaná cílená péče ze strany rodiny i školy – alespoň 1 hodina týdně. Cvičení na rozvoj oslabených percepčních fcí (zrakové rozlišování, paměti pro tvary, orientace v ploše, v prostoru, sluchová syntéza).
4. Spolupráce s rodiči: Rodiče budou na doporučení PPP s Radkem procvičovat sluchovou syntézu. Nutná je pomoc rodičů při pravidelné Radkově domácí přípravě.
5. Podíl žáka: Radkovy povinnosti spočívají zejména v plnění zadaných individuálních úkolů a sebekontroly písemného projevu.
6. Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty apod.:Doplňovací tabulky, cvičení, přehledy mluvnických pravidel, kompenzační pomůcky, tabulky násobků v matematice, kniha: V. Pokorná: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení
7. Způsob hodnocení a klasifikace: Radek bude hodnocen klasickou (mírnější) klasifikací, sníženou o 2 stupně do žákovské knížky. V písemném projevu budou zohledněny specifické chyby. Vhodný je dostatek podpory povzbuzením a pochvalou i za malé pokroky.
8. Další důležité údaje: (*např. návrh případného snížení počtu žáků ve třídě včetně odůvodnění, účast dalšího pedagogického pracovníka včetně odůvodnění, předpoklad navýšení finančních prostředků...*)

Součástí IVP jsou přílohy:

Realizace IVP v předmětu český jazyk
Realizace IVP v předmětu německý jazyk
Realizace IVP v předmětu matematika

9. Na vypracování IVP se podíleli:

Datum a podpis:

Ředitel školy:.....

Výchovný poradce:

Třídní učitel:.....

Ostatní vyučující:.....

Zákonný zástupce:.....

Realizace IVP v předmětu: Německý jazyk

Vyučující:.....

Učebnice: Pingpong 1

Časová dotace předmětu: 3 hodiny týdně

Pedagogická diagnóza v hodinách NJ:

Radek je v hodinách německého jazyka aktivní, ovšem v negativním slova smyslu. O vyučovací předmět nejeví zájem. Neustále vykřikuje, baví se, hraje si s mobilním telefonem a vyrušuje. Nejčastěji si povídá s Martinem.

Do hodin si Radek nepřináší téměř žádné pomůcky. Jeho školní sešit jsem neviděla téměř po celý školní rok. Poznámky si píše na cáry papírů, které mu půjčí spolužáci nebo si je nepíše vůbec.

V písemném projevu Radek dělá nejen specifické chyby, ale i hrubé chyby ve vyjmenovaných slovech, vlastních jménech atd. Čte velmi pomalu, po slabikách, foneticky nesprávně.

Mluvený projev v NJ je velmi strohý. Často nedokáže správně vytvořit ani jednoduchou větu o třech slovech. Slovní zásoba je mizivá – do 50 slovíček. Většinou si vymýšlí a překlady slov odhaduje na základě fonetické podobnosti s ČJ (např. slovíčko „zwischen“ překládá jako „cvičit“)

Pokud s ním pracuji individuálně, mile se usmívá, ale vůbec nespolupracuje a nesnaží se látku pochopit a zapamatovat si ji. Když ho napomenu, že se nesnaží a podává špatné výkony, vymlouvá se, že je dyslektik a že daný úkol je na něj moc těžký a nemůže ho zvládnout. Decentně mi připomene, že bych to měla zohlednit. Spolužáci ho v tom někdy podporují.

Obecná doporučení:

Radek nezvládá učivo svého ročníku a v deváté třídě bude plnit úkoly nižších ročníků. Výuka se zaměří pouze na opakování a upevňování již probírané látky a na nejpodstatnější slovíčka, gramatiku a konverzaci k daným tématům. Podobně jako u Martina poslouží jako osnova témata učebnice Pingpong 1, se kterou pracoval v předchozích ročnících. Adam je v hodinách NJ hodnocen běžnou klasifikací sníženou o 2 stupně.

Program na školní rok včetně cílů a obsahu výuky podle jednotlivých témat:

1. Lektion „Ich und die anderen“

Cílové kompetence:

- Radek umí pozdravit cizího člověka a své kamarády
- uvede místo svého bydliště a z jaké země pochází
- dokáže se zeptat otázkou „Jak jsi starý?“ a dokáže na ni i odpovědět
- uvede své telefonní číslo
- napočítá do 20

- v oblasti gramatiky je schopen vyčarovat slabá slovesa ve třech osobách jednotného čísla, používá aktivně zápornku „nicht“

Úkol: Radek napíše 4 jednoduché věty o sobě a naučí se je nazpaměť (Jak se jmenuje, kde bydlí, kolik je mu let, jaké má telefonní číslo...)

2. Lektion „Vater Mutter, Opa, Oma und Co“

Cílové kompetence:

- vyjmenuje členy své rodiny a dokáže u každého uvést jeho základní charakteristiku
- vyjádří přání pomocí výrazu „ich möchte“
- je schopen vyčarovat slabá slovesa ve všech osobách množného čísla
- vyjmenuje jak jdou po sobě jednotlivé měsíce

Úkol: Vypráví ve 3. osobě základní charakteristiky o své rodině – viz otázky z předchozí lekce.

3. Lektion „Schule“

Cílové kompetence:

- dokáže vyjmenovat alespoň 5 vyučovacích předmětů
- vyjmenuje dny v týdnu
- vyjmenuje řadové číslovky do 10 a popíše kolikátou hodinu a v jaký den má konkrétní vyučovací hodinu.
- Vyjmenuje alespoň 4 položky ze školních pomůcek

Úkol: Napíše 4 věty. Vybere si den, vyučovací hodinu a předmět – utvoří ucelenou větu.

(např. Ich habe am Montag in der ersten Stunde Mathe.)

4. Lektion „Leute, Leute“

Cílové kompetence:

- ovládá zdvořilostní fráze – umí o něco poprosit, umí nabídnout pomoc
- vyčarovuje slovesa „geben a nehmen“ ve všech osobách a číslech
- Vyjmenuje některé základní barvy dokáže je přiřadit

Úkol: Sestaví a naučí se z paměti větu, kde žádá, zda si může něco vzít.

5. Lektion „Freizeit und Freiheit“

Cílové kompetence:

- vyjmenuje 5 volnočasových aktivit
- ovládá časové údaje - zeptá se a odpoví na otázku „Kolik je hodin?“, vyjmenuje dny v týdnu, měsíce v roce, roční období
- dokáže se zeptat na směr cesty a cestu také popíše

Úkol: Stručně popíše, jak by se s kamarádem domluvil na schůzce (např. návštěva kina). Vysvětlí kdy a kde se setkají a kudy na smluvené místo půjde.

6. Lektion „Sport, Muzik“

Cílové kompetence:

- vyjmenuje alespoň 5 sportovních aktivit
- vyjmenuje 2 hudební žánry
- ovládá stupňování přídavných jmen a příslovcí „gut a gern“
- odpovídá na otázky s užitím částic (ja, nein, doch)
- umí se omluvit

Úkol: Sestaví větu ve které se omlouvá, že něco nemá. Naučí se jí nazpaměť.

Obr. 5 – Ukázky z Radkových prací

Don 18. Janu

~~Montag~~

die Mandel 17 Ich habe einen H
 das Lohbrot 12 Sweet & Skirt H
 Das macht nichts 13
 Ich habe einen Pulka 14 an H
 Ich ^{mein} ~~was~~ ~~meine~~ ~~Stunde~~ 15 •
 Ich ~~und~~ ~~seine~~ ~~Milch~~ •
 Die ~~und~~ ~~deiner~~ ~~Rock~~ 18 •
 Die ~~ein~~ ~~Kanonen~~ 19 H
 Ich ~~und~~ ~~sein~~ ~~Hand~~ 20 H
 sein Hand H

H

Don 14 Februar

WIR ~~ICH~~ LIEFEN SKI
 ER ~~FÜR~~ ^{für} MIT DEM SNOWBOARD
 ICH ~~LIEBE~~ HATE •
 DAS TAUTE ^B
 HELMUT ~~AS~~ IM RESTAURANT

H

O: H

H

Závěr

Základním východiskem současného přístupu ve vzdělávání je nerozlišovat děti na handicapované a nehandicapované. Podstatné je pochopení dítěte v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení. Vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí zásadou: „vzdělávat postižené běžně, pokud je to možné, speciálně, pokud je to nutné. V systému školství se upouští od vzdělávání ve speciálních školách a ideálem současné doby se stává integrace. Mnozí odborníci jsou přesvědčeni o tom, že téměř každá třída ve školách má integrovaného žáka a že množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým se řadí také děti se specifickými poruchami učení, v průběhu let naroste. Otázkou zůstává, zda jsou základní školy schopny zajistit optimální vzdělávání těchto žáků.

V době kdy jsem měla možnost vyučovat ve třídách s integrovanými žáky a pracovat s nimi, jsem se přesvědčila, že ideály, teorie a plány jsou jedna věc, jejich uvedení do praxe je však věc druhá, a to mnohdy nerealizovatelná.

Pro každého integrovaného žáka je sestavován individuální vzdělávací program, na jehož základě by mu měla být věnována speciální péče. Situace se v různých v základních školách často liší. Věřím, že všichni ředitelé škol a pedagogové se snaží zajistit ve výuce všem svým žákům optimální podmínky. Mnohdy však dochází k tomu, že je sestaven IVP, na základě kterého dostane škola příspěvek „na integrovaného žáka“ a tím speciální péče končí. Veškerá následná individuální péče spočívá v tom, že se dítěti nechává více času na vypracování úkolů a zmírní se mu klasifikace o několik stupňů. Sestavením IVP však práce pedagoga nekončí, naopak začíná.

Kvalita výuky integrovaných žáků nespočívá pouze v organizačním talentu učitele, v jeho umění důkladně zmapovat žakovu povahu, jeho znalosti a jeho schopnosti zachovat se k němu odpovídajícím způsobem. Práce s žáky s SPU je založena především na zavádění alternativních metod a her do výuky. To se však těžko realizuje bez různých pomůcek, jako jsou různé obrázky, kartičky, přehledy, výtvarné potřeby ale i některé PC programy, ty však nejsou zadarmo. Školy často nemají dostatek prostředků na zakoupení těchto pomůcek.

Dalším úskalím je ohodnocení pedagogů, kteří vynakládají nemalé úsilí, aby se integrovaný žák cítil ve třídě co nejlépe. Na vymýšlení individuálních úkolů a příprav pro žáka potřebuje učitel více času. S vytvářením IVP je rovněž spojena náročná administrativa, nutná je také komunikace s rodiči, výchovným poradcem a ostatními pedagogy. To se však v platu učitele neodrazí.

Častým problémem, se kterým se učitelé potýkají, je početnější třída, kde se kromě žáků se specifickou poruchou učení vyskytují také žáci se syndromem hyperaktivity. V těchto třídách je obtížné udržet kázeň a pořádek. Věnování individuální péče integrovaným žákům je zde i pro zkušeného pedagoga téměř nemožné.

Když jsem docházela do hodin NJ a pomáhala paní učitelce s integrovanými žáky, uvědomila jsem si, že jednou z možností, jak se žákům odpovídajícím způsobem věnovat, by mohl být asistent pedagoga. Na zaplacení takového asistenta však školy většinou nemají prostředky. Jistou pomoc pro pedagogy by tedy mohli představovat samotní studenti pedagogických fakult, kteří by docházeli do hodin v předmětech odpovídajícím jejich aprobaci a věnovali se integrovaným žákům. Jsem si jista, že by to přineslo výhody všem zúčastněným stranám. A to nejen jednotlivým žákům a pedagogům, ale i samotným studentům, kteří by se tak naučili pracovat s těmito žáky a připravili se tak na budoucí praxi.

Seznam literatury

- Bartoňová Miroslava: Kapitoly ze specifických poruch učení II. MU Brno 2006. ISBN 80-210-3822-5
- Bazalová Barbora: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích, MU Brno 2006, ISBN 80-210-3971-X
- Dvořáková Miloslava: Pedagogicko-psychologická diagnostika I. JCU České Budějovice: 2000. ISBN 80-7040-402-7
- Dvořáková Miloslava: Pedagogicko-psychologická diagnostika II. JCU České Budějovice: 1999. ISBN 80-7040-282-2
- Hrabal Vladimír st., Hrabal Vladimír ml.: Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0419-5
- Janíková Věra, Bartoňová Miroslava: Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3135-2
- Kaprálek Karel, Bělecký Zdeněk: Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2
- Kolektiv autorů: Kurs integrace dětí se speciálními potřebami – příručka pro učitele. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8
- Lang Greg, Berberichová Chris: Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4
- Matějček Zdeněk, Vágnerová Marie a kol.: Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- Matějček Zdeněk: Dyslexie – Specifické poruchy čtení. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X
- Mertin Václav: Individuální vzdělávací program. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-033-4
- Podhajská Eva, Nečasová Pavla: Specifické poruchy učení a výuka jazyků I. In: Cizí jazyky, roč. 44, č. 1, 2000/2001, s. 39-41.
- Podhajská Eva, Nečasová Pavla: Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků II. In: Cizí jazyky, roč. 44, č. 3, 2000/2001, s 79-80.

- Pokorná Věra: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9
- Pokorná Věra: Teorie náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- Průcha Jan a kol.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4
- Valenta Milan a kol.: Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc 2003, Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0698-5
- Vítková Marie a kol.: Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6
- Vítková Marie a kol.: Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6
- Zelinková Olga: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X
- Zelinková Olga: Poruchy učení. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3

Učebnice pro praktickou část

- Fišarová Olga, Zbranková Milena: Start mit Max – němčina pro 1. stupeň základních škol. Plzeň: Fraus, 2001. ISBN 80-7238-110-5
- Kopp Gabriele, Frölich Konstanze: Pingpong 1 – Dein Deutschbuch. München: Max Hueber Verlag, 1997. ISBN 3-19-001504-X
- Kopp Gabriele, Frölich Konstanze: Pingpong 2 – Dein Deutschbuch. München: Max Hueber Verlag, 2000. ISBN 3-19-001505-8
- Tlustý Petr, Cihlářová Vítězslava, Wicke Marie U.: Spaß mit Max – němčina pro 2. stupeň základních škol. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-141-5

Internetové zdroje:

<http://www.rvp.cz/clanek/345/434>