



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Proces zavádění individuálního vzdělávacího plánu
u žákyně s parciálními poruchami a nadáním
na Základní škole v Dobřanech**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Gabriela Klinkovská

Vedoucí práce: Mgr. Marie Bízková

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Proces zavádění individuálního vzdělávacího plánu u žákyně s parciálními poruchami a nadáním na Základní škole v Dobřanech*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2018

.....

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Marii Bízkové za její ochotu, cenné rady a především za čas strávený při konzultacích. Děkuji také vedení Základní školy v Dobřanech za poskytnutí archivovaných záznamů. Poděkování patří i matce, která poskytla své zápisky pro praktickou část práce. Dále pak děkuji Mgr. Štěpánce Opltové za cenné rady a Bc. Martinu Frišovi za podporu. Chtěla bych na tomto místě poděkovat i mé rodině a blízkým, kteří se mnou měli trpělivost.

Proces zavádění individuálního vzdělávacího plánu u žákyně s parciálními poruchami a nadáním na Základní škole v Dobřanech

Abstrakt

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá vysvětlením pojmu individuální vzdělávací plán, vymezením některých pojmů z oblasti parciálních poruch, dále pak problematice nadaných dětí.

Praktická část obsahuje případovou studii žákyně základní školy, které se týká proces zavádění individuálního vzdělávacího plánu. Jsou v ní zachyceny postřehy a zjištění, které si zapisovala třídní učitelka, která s Marií pracovala. Je zde také ukázka z Mariina hodnocení, popis jakých výsledků dosahovala a kde se projevovalo její nadání.

Práce dále zahrnuje metodický popis této práce, konkrétně analýzu dokumentů, záznamy o žákyni a rozhovory s lidmi, kteří s ní nejvíce pracovali. Cílem práce je popis celého procesu zavádění a tvorby individuálního vzdělávacího plánu, jeho náležitosti a časová náročnost.

Tato práce otevírá prostor k přemýšlení nad problematikou nedodržování čekací lhůty pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Dále pak i nad dlouhou dobou celého procesu zavádění individuálního vzdělávacího plánu.

Klíčová slova

Individuální vzdělávací plán, parciální poruchy, dysortografie, ADHD, nadání, základní škola.

The process of introducing an individual educational plan for the pupil with partial disabilities and talent at primary school in Dobřany

Abstract

The bachelor's thesis is divided into two parts, the theoretical part and the practical part. The theoretical part deals with the explanation of the terms- an individual educational plan, the definition of some terms from the area of the partial disorders and the problems of gifted children.

The practical part includes a pupil's case study from the primary school who is involved into the implementation of the individual educational plan. There are noticed observations which were noted down by the class teacher who worked with the pupil, Maria. Further, there is an example of Maria's assessment, a description of achievements and an evidence of her talent.

The thesis further includes a methodical description of the work, specifically the analysis of documents, records of the pupil and conversations with people who worked with her the most. The aim of the work is a description of the whole process of an individual educational plan implementation and the creation of the individual educational plan, its necessities and the time demand.

This work brings an opportunity to think about the issue of non-observance of a waiting time for an examination in a pedagogical-psychological counselling. Moreover, it addresses the long process of the implementation of an individual educational plan.

Keywords:

individual educational plan, partial disabilities, dysorthography, ADHD, talent, primary school

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Individuální vzdělávací plán	9
1.1 Vymezení pojmu individuální vzdělávací plán	9
1.2 Význam IVP	10
1.3 Tvorba IVP	11
1.4 Zpracování IVP	13
1.5 Realizace IVP	15
1.6 Závěrem kapitoly	15
2. Parciální poruchy	16
2.1 Vymezení pojmu parciální poruchy - specifické poruchy učení	16
2.2 Příčiny parciálních poruch - specifických poruch učení	17
2.3 Náprava parciálních poruch – specifických poruch učení.....	17
2.4 Závěrem kapitoly	18
3. Dysortografie	19
3.1 Vymezení pojmu dysortografie	19
3.2 Důsledky dysortografie	21
3.3 Práce s dysortografií.....	22
3.4 Závěrem kapitoly	23
4. Porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD a porucha pozornosti ADD	24
4.1 Vymezení pojmů ADHD a ADD	24
4.2 Příčiny vzniku ADHD a ADD	27
4.3 Charakteristické projevy chování dětí s ADD.....	27
4.4 Způsoby práce s dětmi, které mají poruchu pozornosti	29
4.5 Závěrem kapitoly	30
5. Nadání a nadané dítě	32
5.1 Nadané dítě	32
5.2 Vymezení pojmu nadání	33
5.3 Diagnostika nadání	35
5.4 Jak pracovat s nadanými dětmi.....	37
5.5 Závěrem kapitoly	38
6. Základní škola Dobřany	39
PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
7. Cíl práce	40
8. Metodika výzkumu	40
9. Metodologie	40

9.1 Případová studie	41
9.2 Pozorování	41
9.3 Rozhovor	41
9.3 Průběh výzkumu	41
9.4 Sběr dat	41
10. Výzkumné šetření	43
10. 1. Případová studie	43
10. 1.1 Úvod	43
10. 1.2 Uvedení případu	43
10. 1.3 Rodinná anamnéza	43
10. 1. 4 Osobní anamnéza dítěte	43
10. 1. 5 Vývoj do jednoho roku věku	44
10. 1. 6 Vývoj do druhého roku věku	44
10. 1. 7 Vývoj do třetího roku věku	44
10. 1. 8 Vývoj do čtvrtého roku věku	44
10. 1. 9 Vývoj do pátého roku věku	45
10. 1. 10 Vývoj do šesti let věku	45
10. 1. 11 Vývoj do sedmi let věku	45
10. 1. 12 Vývoj do osmi let věku	46
10. 1. 13 Vývoj do devíti let věku	46
10. 1. 14 Vývoj do deseti let věku	46
10. 1. 15 Současný stav	46
10.2 Školní docházka	47
10. 2. 1 Marie v první třídě	47
10. 2. 2 Marie ve druhé třídě	49
10. 2. 3 Formulář k vyšetření v PPP	51
10. 2. 4 Práce s celou třídou	52
10. 2. 5 Marie ve třetí třídě	53
10. 2. 6 Vyšetření v PPP a SPC	53
10. 2. 7 Zpráva ze školského poradenského zařízení	55
10. 2. 8 Obsah IVP	59
DISKUZE	64
ZÁVĚR	65
SEZNAM LITERATURY	67
SEZNAM PŘÍLOH	73
SEZNAM ZKRATEK	74

ÚVOD

V dnešní době se stále více setkáváme s dětmi, které mají parciální poruchy v kombinaci s dalšími druhy obtíží, v případě této práce s nadáním. Veřejnost mnohdy uvedené děti považuje za nezvladatelné, nevychované, drzé nebo příliš sebevědomé. Je třeba jim však věnovat náležitou pozornost a zajistit správný způsob vzdělávání s podpůrnými opatřeními.

Teoretické poznatky z oblasti speciální pedagogiky byly čerpány z odborné literatury od různých českých i zahraničních autorů jako je Zelinková, Jucovičová, Žáčková, Pešatová, Michalová, Rief a další. Praktická část se opírá o literaturu zabývající se metodologií výzkumu od Hendela.

Veškeré získané poznatky z odborné literatury a internetových zdrojů byly použity při tvorbě teoretické i praktické části této práce. V teoretické části jsou popsány odborné termíny, které se v práci objevují - individuální vzdělávací plán, parciální poruchy, dysortografie, ADHD a nadání. Praktická část obsahuje kazuistiku žákyně základní školy a popis průběhu školních let v období procesu zavádění individuálního vzdělávacího plánu, na základě sebraných dat z osobního deníku matky, zápisků třídní učitelky a rozhovorů s matkou a třídními učitelkami.

Cílem práce je celý popis zavádění a tvorba individuálního vzdělávacího plánu u žákyně základní, jeho náležitosti a časová náročnost.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Individuální vzdělávací plán

Zde se čtenář dozví co je individuální vzdělávací plán - IVP, jaký zákon jej upravuje, kdo ho zhotovuje a jakým způsobem se sestavuje.

1.1 Vymezení pojmu individuální vzdělávací plán

IVP je plán určený žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, to jest talentovaným, zdravotně znevýhodněným. Na jejich tvorbě se mohou spolu s učitelem podílet nejen rodiče, psycholog, speciální pedagog, lékař, ale i sám žák. Podle metodického pokynu MŠMT ČR musí být individuální vzdělávací program vypracován pro každého individuálně integrovaného žáka se zdravotním postižením (Průcha et al., 2013).

IVP je jeden z nejdůležitějších mechanismů poskytování individuální podpory žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a také žákům mimořádně nadaným. Zdrojem tvorby IVP jsou hlavně ŠVP příslušné školy, kterou žák navštěvuje, a z něhož IVP vychází, dále pak závěry speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, možná doporučení praktického či odborného lékaře či dalších relevantních odborníků a rovněž také vyjádření zákonného zástupce žáka (Fischer et al., 2014).

IVP slouží žákům, kteří mají oproti svým spolužákům určité znevýhodnění v různých oblastech (smyslové, mentální nebo tělesné postižení, specifickou poruchou učení nebo chování, zdravotní handicap, znevýhodněné sociokulturní prostředí a jiné) k ulehčení vzdělávání a který stanoví podmínky, za jakých bude dítěti vzdělávání poskytnuto. (Jucovičová et al., 2009).

Na základě individuálního vzdělávacího plánu je možno přizpůsobit výuku a zohlednit vzdělávací potřeby daného dítěte. Sestavením IVP již v počátku školní docházky lze předejít frustraci a případnému neúspěchu ve škole (Cihelková, 2017).

IVP je dokument, který každý školní rok vypracovává škola, a to na žádost zákonného zástupce dítěte a je zpracován na základě doporučení školského poradenského zařízení, stává se tak závazným dokumentem pro naplňování speciálních potřeb daného žáka. Vychází ze školního vzdělávacího plánu dané školy a je součástí dokumentace dítěte (Kendíková, 2017).

1.2 Význam IVP

Podle směrnice k integraci jedinců se speciálním i vzdělávacími potřebami je IVP pracovním materiálem sloužícím všem, kteří se aktivně podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Podílejí se na něm učitel, vedení školy, pracovník provádějící reedukaci, žák, jeho rodiče (zákonní zástupci), pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra a jeho přínos je v následujících oblastech:

- umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností a pracovního tempa, bez stresujícího porovnávání se spolužáky,
- umožňuje učiteli pracovat s žákem na úrovni, kterou dosahuje, bez obavy z neplnění učebních osnov,
- do příprav se zapojují rodiče,
- aktivní účast dítěte mění jeho roli, není jen pasivním objektem působení učitele a rodiče, ale přebírá zodpovědnost za výsledky reedukace (Zelinková, 2015).

Individuální vzdělávací plán pomáhá žákům nejen při vstupu do 1. třídy základní školy, ale i po celou dobu jejich vzdělávání, včetně středního a vyššího odborného školství (Jucovičová et al., 2009).

Bendak (2011) ve svém odborném článku uvádí, jakým způsobem se tvoří individuální plán v Libanonu. IVP zde obsahuje 7 částí, které specifikují míru podpory, jak bude prováděna, kdo všechno se na tvoření a realizaci IVP podílí a jakým způsobem má danému dítěti pomoci. V této zemi nemají dostatek shromážděných dat ohledně počtu dětí s dyslektickými potížemi, mnoho z nich studium pro dané problémy opouští.

1.3 Tvorba IVP

Náležitosti individuálního plánu upravují odstavce 3) a 4) § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných (viz příloha č. 1) a měl by obsahovat:

- identifikační údaje žáka,
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání dítěte,
- údaje o úpravách vzdělávacího obsahu,
- údaje o časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- informace o úpravách metod a forem výuky,
- případná úprava výstupů vzdělávání,
- jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým se škola při poskytování podpůrných opatření dítěti spolupracuje (Kendíková, 2017).

Dle Zelinkové IVP musí sledovat dvě základní roviny. První je obsah vzdělávání, určení metod a postupů a ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti ve vývoji dítěte. IVP je pak výsledkem spolupráce všech zúčastněných a stává se platformou pro spolupráci, je tvořen podle následujících principů:

- vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo SPC), jejichž informace jsou pak zapracovávány do IVP jako je: tolerovat pomalé pracovní tempo dítěte; vytvářet takové podmínky, aby psychomotorický neklid co nejméně zasahoval do práce dítěte; respektovat vizuální styl učení, krátkodobou paměť apod.
- vychází z pedagogické diagnostiky učitele, který respektuje zjištění odborného pracoviště a pracuje s údaji, které ve své práci potřebuje, zároveň se opírá o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici,
- respektuje závěry z diskuze se žákem a rodiči – je důležité podpořit aktivitu rodičů a podat pokud možno přesné informace, pro dobrou spolupráci s rodinou,
- je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje – nejčastěji u českého a cizího jazyka v případě dyslexie a v případě dyskalkulie u matematiky a fyziky, v ostatních předmětech dochází k doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení a klasifikace,

- vypracovává jej vyučující daného předmětu spolu s učitelem, který provádí reedukaci,

z toho vyplývá, že např. pracovník pedagogicko-psychologické poradny nemůže vypracovávat individuální plány, protože není odborníkem pro výuku ve všech sledovaných ročnících a předmětech. Je to především učitel, který zodpovídá vedení školy za výsledky ve výuce a bude to on, kdo bude ve třídě s žákem pracovat a hledat správné cesty, jak ho do práce ve třídě zapojit (Zelinková, 2015).

Důležitým předpokladem pro kvalitní zpracování IVP a jeho úspěšné realizace je vycházení z podkladů, které jsou zdrojem všech podstatných a relevantních informací o dítěti, je důležité vycházet z více zdrojů a vyhnout se tak případnému zkreslení a následné neobjektivní vnímání potřeb dítěte:

- pedagogická diagnostika, kterou provádí nejčastěji třídní učitel žáka, vychází z dosavadních vědomostí o žákovi a znalosti jeho problematiky s využitím dostatečného množství různých diagnostických metod (standardizované nástroje – dotazníky a didaktické testy, ale i nestandardizované – pozorování projevů chování dítěte, rozhovor s dítětem či rodičem, rozbor školních prací, vlastních materiálů) a také i zdrojů informací, cílem této diagnostiky je objektivně zjistit, posoudit a vyhodnotit všechny faktory, které osobnost žáka determinují,
- psychologická a speciálně pedagogická diagnostika – cílem této diagnostiky, kterou provádí specializovaná pracoviště PPP a SPC je vyšetření a následný proces diagnostiky pro posouzení kognitivních schopností dítěte a jeho osobnostních charakteristik ve vztahu k jeho úspěšnosti ve škole a v případě specifických poruch učení i posouzení percepčně motorických schopností (Jucovičová et al., 2009).

Při vypracovávání IVP sledujeme tyto aspekty:

- cíle vzdálené (přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky, aj.),
- cíle dlouhodobé (provedení takových úprav učebních osnov, aby byl žák schopen zvládnout alespoň základy učiva),
- cíle krátkodobé (co by měl žák zvládnout v brzké době),

- respektování individuálních potřeb dítěte, což je náročné pokud vezmeme v úvahu, kolik alternativních činností musí učitel v průběhu vyučování současně provádět a evidovat, je zde omezení učebními osnovami, učebnicemi a používanými učebními metodami, dále pak složení třídy, pokud tedy nemá žák přiděleného asistenta, musí některé konkrétní úkoly ve vyučování vypracovávat sám (Zelinková, 2015).

IVP se vyhotovuje pro oblasti, které jsou negativně ovlivněny zdravotním postižením žáka, projevy jeho smyslového nebo tělesného postižení, nemoci, specifické poruchy učení nebo chování aj. – netýká se jen jednotlivých předmětů, ale i oblasti chování, postojů, prožívání a začlenění dítěte do kolektivu (Jucovičová et al., 2009).

Individuální přístup by se měl dotýkat těchto oblastí:

- metody výkladu,
- opakování a upevňování učiva,
- ověřování vědomostí a dovedností, rozsah písemných prací,
- osobní přístup – pochvala a odměna,
- zohledňování některých charakteristik dítěte (pomalá práce, nestíhá, obavy z neúspěchu, možnost pohybu ve třídě),
- citlivost u dětí s neurotickými rysy,

cenných podnětů v této oblasti by měla přinést vyšetření na odborných pracovištích jako je PPP nebo SPC (Zelinková, 2015).

1.4 Zpracování IVP

Pro učitele jsou závazné učební osnovy, ve kterých může provádět nezbytné úpravy, na základě závažnosti postižení nebo omezení, které žák má (Zelinková, 2015).

Obsah IVP:

- pedagogická diagnóza učitele – úroveň psaní, čtení, počítání, sociální vztahy, vztah ke škole, k učitelům i spolužákům, nejzávažnější problémy (např. soustředí se obtížně, krátkodobě), pozitivní rysy, zájmy, pracovní charakteristiky, diagnostika psychických funkcí, které ovlivňují nácvik čtení,

psaní a počítání, zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace, vnímání a reprodukce rytmu, řeč,

- vyučovací předměty - český jazyk a čtení (např. upevňování znalosti písmen, automatizace čtení slabik, nácvik čtení s porozuměním, hledání klíčových slov), český jazyk – jazykové vyučování (pro žáka bude závazné osvojení a automatizace učiva z 1. stupně, s ostatním učivem se seznámí orientačně), grafomotorika (denní provádění uvolňovacích cviků, používání pomocných linek, tolerance pomalého pracovního tempa), naukové předměty – (procvičování práce s textem a vyhledávání údajů v učebnici, uvedení konkrétního způsobu psaní zápisků a ověřování dovedností), cizí jazyk – (zvládnutí nejběžněji používané slovní zásoby, slovní spojení a jednoduché věty, důraz bude kladen na komunikaci s využitím základních gramatických jevů), matematika – upevnění početních představ v oboru do 100, sluchová a zraková percepce, řeč a další psychické funkce jsou rozvíjeny na základě údajů uvedených v diagnóze odborného pracoviště,
- pedagogická hlediska a postupy – např. nácvik a práce s diktafonem, tolerance pomalého pracovního tempa, nebo věnování delšího času k osvojení učiva a teprve potom klasifikace,
- pomůcky mohou být doporučené PPP nebo SPC pro jednoho či více žáků dané školy jako jsou počítačové programy nebo encyklopedie,
- způsob hodnocení a klasifikace – je preferováno slovní hodnocení u dětí se SPU, o které si musí požádat rodiče, v této části zpracovávání IVP se uvádí způsob ověřování vědomostí – ústní nebo písemné,
- speciálně-pedagogická a psychologická péče – je-li dítě integrováno, musí mu být poskytnuta speciální péče, není stanoveno jakou formou, záleží na možnostech školy i žáků,
- základní údaje o žákovi, podstatné pro průběh terapie – zaznamenání informací, měnící nebo výrazně zatěžující reedukaci, zdravotní stav, výskyt poruch učení, nebo dalších postižení v rodině, jiná národnost dítěte a jeho rodičů, řeč, kterou mluví,
- předpoklad navýšení finančních prostředků – je poskytován příspěvek na mzdy pedagogů a dalších pracovníků, kteří se podílejí na práci se žákem, na nákup potřebných pomůcek nebo speciálních učebnic,

- spolupráce se zákonnými zástupci – je kladen důraz na spolupráci s rodiči, pro úspěšnost všech opatření – forma spolupráce, jakým způsobem bude prováděna příprava na vyučování, možnosti mimoškolní činnosti, doporučené aktivity ve volném čase,
- podíl žáka na řešení problému – v závislosti na věku a vyspělosti dítěte, je cílem vést žáky ke spoluzodpovědnosti za výsledky práce (Zelinková, 2015).

1.5 Realizace IVP

V rámci IVP je doporučována reedukační péče a to zejména u dětí se specifickými poruchami učení a to různými způsoby:

- integrace dítěte do běžné třídy, kde zůstává po celou dobu výuky,
- dítěti se věnuje školní speciální pedagog mimo vyučování, počet stanovených hodin je určen odborným pracovištěm,
- školní speciální pedagog se dítěti věnuje během vyučování individuálně nebo ve skupině dalších integrovaných žáků a to v hodinách, kde není účast žáka nutná, nebo je možno je nahradit,
- dítě se vzdělává ve třídě pro děti se zdravotním postižením, kde je mu věnována reedukační péče v průběhu vyučování,
- reedukaci zajišťuje po dohodě se školou nějaké odborné pracoviště jako je PPP, SPC, nebo zdravotnické zařízení (Jucovičová et al., 2009).

1.6 Závěrem kapitoly

V této kapitole jsme se seznámili s pojmem IVP, co obsahuje a jak jej lze sestavit. Vše potřebné je upraveno zákonem, na jehož podkladě je sestavován. V praktické části se podrobněji setkáme s tím, jak probíhá proces zavádění konkrétního IVP a jaké kroky je nutné podstoupit předtím, než dojde k jeho vyhotovení.

2. Parciální poruchy

Tato kapitola seznamuje čtenáře s termínem parciální poruchy, který je synonymem odborného názvu specifické poruchy učení (SPU). V literatuře se můžeme setkat i s jinými podobnými termíny, zahrnující různé specifické poruchy učení, o kterých se dočteme níže. Pod tímto termínem se schovává několik dalších odborných názvů - dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dysmúzie, dyskalkulie, dyspinxie, dyspraxie.

2.1 Vymezení pojmu parciální poruchy - specifické poruchy učení

I v této oblasti panuje značná terminologická nejednotnost, v české odborné literatuře se můžeme setkat s různými termíny – parciální poruchy, specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy školních dovedností, narušení grafické stránky řeči, které jsou nadřazeny jednotlivým typům specifických poruch učení a zahrnují jak vývojové (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie), tak získané formy SPU (alexie, agrafie, akalkulie, aj.) (Michalová, Pešatová, 2011).

Specifické poruchy učení – SPU jsou stále jedním z aktuálních problémů současného školství, protože se týká velkého procenta dětské populace, cca 2-4 % jedinců, přitom u chlapců je výskyt asi 3 krát častější (Pipeková, 2006).

Specifické vývojové poruchy učení jsou obtíže s učením, které nejsou způsobeny celkovým snížením poznávacích schopností, tělesnou či smyslovou vadou, nesprávnou metodou učení nebo nedostatkem příležitosti k učení (Burešová, 2017).

Kolektiv autorů uvádí, že jde o: *...souhrnné označení skupin různých poruch, které se projevují obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj. Jsou to zejm. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie* (Průcha et al., 2013, s. 280).

V odborném článku autor uvádí, že specifické poruchy učení jsou zapříčiněné neurologickou poruchou s biologickým původem, který zahrnuje faktory ovlivňující schopnost mozku vnímat a zpracovávat verbální a neverbální informace správným způsobem. Oblasti, ve kterých se vyskytují obtíže, jsou: čtení slov, porozumění čteného

a psaného textu, pravopis, matematické výpočty a uvažování s tím spojené, aj. (Bilancia et al, 2015).

2.2 Příčiny parciálních poruch - specifických poruch učení

Dle autorů odborného slovníku neexistuje jednotná teorie, která by vysvětlovala příčiny specifických poruch učení, určité typy poruch vznikají na podkladě lehké mozkové dysfunkce. Diagnostikou specifických poruch učení se zabývají pedagogicko-psychologické poradny. Velkou zvláštností je, že tyto poruchy postihují daleko častěji chlapce než dívky (Průcha et al., 2013).

Při hledání příčin, které se podílejí na vzniku specifických poruch učení, se odborníci přikláněli ke genetickému podkladu obtíží, někteří se však domnívali, že jde o nějaký druh poškození mozku. Zatím neexistuje jediná pravá příčina vzniku SPU a stále probíhají výzkumy, které by odhalily ve které části centrální mozkové soustavy se doopravdy SPU rozvíjejí (Michalová, Pešatová, 2011).

2.3 Náprava parciálních poruch – specifických poruch učení

K reedukaci obtíží se nabízí celá škála možností, záleží také na závažnosti a úrovni daných problémů, musíme brát v potaz individualitu každého jedince. Krejčová ve své knize uvádí různé oblasti, které je vhodné procvičovat:

- sluchovou perцепci (správná výslovnost),
 - zrakovou perцепci (správné rozvinutí zrakového vnímání),
 - grafomotoriku (rozvoj hrubé a jemné motoriky),
 - prostorovou orientaci (v prostoru kolem sebe i na ploše),
 - paměť (trénování a zdokonalování paměti),
 - serialitu (vykonávání činnosti v určitém sledu),
 - čtení (pravidelné čtení s velkou dávkou trpělivosti),
 - psaní (podporujeme dítě v psaném projevu),
 - důležitý je i odpočinek (děti jsou daleko více unavitelné),
 - kladen je i důraz na koníčky a zájmy (mají být vykonávány s radostí),
 - využívání relaxačních technik (vede k uvolnění a znovunabytí energie)
- (Krejčová et al., 2014).

Pokorná (2011) ve své knize klade důraz na důležitost diagnostiky SPU, aby se s dítětem správně rozvíjelo skutečně to, co jeho obtíže vyvolává a netrápili jeho i sebe neúčelnými cviky. Zabývá se rozvojem poznávacích funkcí, které ovlivňují všechny intelektové výkony, proces výuky čtení, psaní i matematiky, jsou zde zařazeny i nápravné techniky k rozvoji verbálních i gramatických dovedností:

- rozlišování figury a pozadí – kreslené tvary přes sebe a dítě rozlišuje, o jaké jde,
- prostorová orientace – dítě má před sebou obrázek a popisuje, kde se co nachází,
- nácvik sekvencí a posloupností – opakování řady čísel, polohy obrázků, dny v týdnu,
- koncentrace pozornosti – vyškrtávání obrázků na předtištěném listě,
- rozvoj slovní zásoby, nácvik čtení, nácvik matematických dovedností, a další.

Její publikace obsahuje i pracovní listy zaměřené na konkrétní oblasti procvičování.

2.4 Závěrem kapitoly

Čtenář byl seznámen s obecným pohledem na odborný termín parciální poruchy a ostatní další používaná synonyma, která se v naší literatuře vyskytují. Je to velmi obsáhlé téma a je vydáno mnoho publikací a pracovních listů k možné nápravě specifických poruch učení. V následujících dvou kapitolách se zaměříme pouze na dvě oblasti poruch učení, které souvisí s problematikou u žáčky uvedené v teoretické části této práce.

3. Dysortografie

Tato kapitola se zabývá vymezením pojmu dysortografie, důsledky vyplývající z této poruchy pro daného žáka a způsoby reedukace. Tento pojem je jeden z mnoha patřící do skupiny parciálních poruch. V mnoha publikacích našich i cizojazyčných je dysortografie přiřazována k dyslexii, která zde bude také zmíněna.

3.1 Vymezení pojmu dysortografie

Zelinková (2015) ve své knize uvádí, že tato porucha se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. Pojmy dysortografie a dysgrafie se vydělily vývojem teorie a praxe z pojmu dyslexie.

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Děti s dysortografií mívají v důsledku výše uvedených obtíží často zhoršený jazykový cit. Obtíže se prohlubují, je-li přítomna i porucha koncentrace (Jucovičová, 2008, s. 23).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se velice často vyskytuje ve spojení s dyslexií, nebo že se vyskytuje u žáků s napravenou dyslexií, kteří i na druhém stupni vykazují problémy v oblasti pravopisu (Michalová, Pešatová, 2015).

Specifická porucha pravopisu, která se týká jen určitých jevů, ne celkové schopnosti zvládnout gramatiku, nejčastěji specifických dysortografických jevů, tj. vynechávání a záměny písmen, interpunkce, měkčení, ale může se projevit i při osvojování a aplikaci gramatických a syntaktických pravidel. Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, poruchy sluchové percepce, deficity se mohou vyskytnout i v dalších percepčních oblastech, dále v oblasti intermodality. Největší problémy mají děti s dysortografií při psaní diktátu (Bartošová, 2014).

Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, dotýká se pouze některých dysortografických projevů. Podkladem bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce jako je sluchová paměť, analýza, syntéza, audiomotorická koordinace, popř. i fonemický sluch (Michalová, Pešatová, 2011).

Porucha pravopisu, která patří mezi specifické poruchy učení. Typickými projevy jsou záměny krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik (dy–di, ty-ti, ny-ni), záměny sykavek. Dítě vynechává, přidává, zaměňuje písmena či slabiky, píše slova dohromady. Často se projevuje spolu s dysgrafií nebo specifickými poruchami výslovnosti, kdy dítě má obtíže při výslovnosti artikulačně náročných slov, zaměňuje sykavky nebo tvrdé a měkké slabiky. Od běžné patlavosti se liší specifické poruchy výslovnosti tím, že dítě izolované hlásky vyslovuje správně (Průcha et al., 2013, s. 62).

Dysortografie – specifická vývojová porucha správného psaní – jedinec má obtíže správně napsat slyšené, vynechává a zaměňuje písmena, komolí slova, chybuje v měkčení. Proto píše pomaleji a nestačí používat pravopisná pravidla (Burešová, 2017).

Dysortografii zmiňuje i autor anglické publikace o dyslexii – kde je tento pojem zmiňován v souvislosti s historií objevení těchto poruch učení v Řecku, v této publikaci je dysortografie přiřazována k dyslexii – jako nesprávný grafický projev (Selikowitz, 1998).

Pro dysortografii je používána stejná definice jako pro dyslexii, s tím rozdílem, že jde o poruchu pravopisu. Ke specifickým dysortografickým projevům patří specifické asimilace a artikulační neobratnost, v jednom psaném projevu můžeme sledovat hned několik jevů – redukce souhláskových shluků, absenci kvantity vokálů, přítomnost sykavkových asimilací a změněnou hláskovou strukturu slova (Mlčáková et al., 2014).

V anglické publikaci o dyslexii se můžeme dočíst o problémech spojených s grafickým projevem u těchto dětí, které jsou spojovány s dysortografií, v ukázkách knihy můžeme vidět na příkladech neupravené, příliš velké, či malé, nebo téměř nečitelné písmo a slova spojená bez mezer (Pollock, Waller, 1998).

Děti s dysortografickými obtížemi špatně rozlišují měkké a tvrdé souhlásky di,ti,ni/dy,ty,ny v psaném projevu, je to velmi náročný úkon, protože musí dělat více činností najednou:

- soustředit se na slyšené slovo,
- rozlišit měkkou nebo tvrdou slabiku,
- pamatovat si, co má napsat,

- správně sedět,
- správně držet pero,
- vybavit si všechny tvary psacího písma, které bude potřebovat,
- uvědomit, si jak jsou písmena ve slově řazena za sebou (Krejčová et al., 2014).

3.2 Důsledky dysortografie

Dítě s dysortografií se potýká s mnoha problémy:

- nezvládá krátce limitované úkoly, především psaní diktátů a desetiminutových prací,
- projevující se obtíže při výuce cizího jazyka,
- daleko obtížněji rozlišuje některé grafické symboly,
- často zaměňuje pořadí při psaní písmen (Pipeková, 2006).

Mezi chyby dysortografického charakteru dle autorek Michalové a Pešatové patří:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch),
- obtížná výbavnost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení,
- slyšené a psané podoby hlásek,
- záměny tvarově podobných písmen v psané podobě,
- chyby v důsledku sykavkových asimilací,
- chyby v artikulační neobratnosti,
- chyby v měkčení na akustickém podkladě,
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov,
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze,
- neschopnost dodržování délek samohlásek,
- neschopnost rozlišovat hranic slov ve větě,
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l (Michalová, Pešatová, 2011).

Rozlišení typických projevů dysortografie:

- auditivní – jde o primární narušení procesů sluchové diferenciacce a analýzy, oslabení bezprostřední auditivní (sluchové) paměti, jedinci mající problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou,
- vizuální – zde je snížena kvalita vizuální (zrakové) paměti, jedinec si není schopen vybavít písmena (grafémy) tvarově i sluchově podobná, žák není schopen správně identifikovat napsané chyby a při poskytnutí možnosti času na opravu jich zvládne opravit velmi málo,
- motorickou – jenž souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní, kde je příčinou narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie, vlastní grafický projev odčerpává veškerou koncentraci pozornosti žáka (Michalová, Pešatová, 2015).

3.3 Práce s dysortografií

V předškolním věku je důležité se zaměřit na zařazení rytmických, motorických her a her, které rozvíjejí sluchové vnímání, dětem příliš neprospívá sledování televize, hraní počítačových her, což je v dnešní době zcela běžné, zaměřujeme se především na rozvíjení sluchové percepce, která je nutná pro prevenci vzniku dysortografie (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Burešová ve své knize uvádí několik návodů jak pracovat s dítětem s těmito obtížemi:

- psaní znamének (čárky, kroužky, háčky, tečky) nad písmenem hned s napsáním písmena,
- psaní úloh s předjímáním chyb – rozložení psaného slova na písmena, určení krátkých a dlouhých slabik, jaké i, y bude ve slově napsáno,
- práce s měkkými a tvrdými kostkami,
- upřednostňování ústního zkoušení (Burešová, 2017).

Do reedukace dysortografie řadíme klasické dětské hry, které jsou zaměřené na rozvíjení sluchové orientace, sluchového rozlišování, základní sluchové analýzy a syntézy (rozklad na slabiky, identifikovat první hlásky), také vnímání a napodobování rytmu. Cvičení sluchového vnímání je třeba zaměřit na rozvoj fonemického sluchu – cvičení rozeznávání zvuků a tónů, jejich délky, síly, výšky a počtu, cvičení zaměřená

na rozpoznávání a lokalizaci zvuků, dále se postupuje ke cvičením a hrám se slovy, slabikami a hláskami (Jucovičová, Žáčková, 2008).

K reedukaci dysortografie je vhodné použít různé pracovní listy (viz příloha č. 2) (Krejbichová, 1994).

Je velmi přínosné zapojovat ve výuce co nejvíce smyslů tzv. multisenzoriální přístup, používání kostek s písmeny vyrobenými z různých materiálů a různých barvách, osvědčená je kombinace molitanových kostek s měkkými slabikami a dřevěných kostek s tvrdými slabikami, dále pak různé specifické pomůcky jako čtecí okénka, bzučáky, aj. (Slowík, 2016).

Nápravě dysortografických poruch se ve své knize věnuje Pokorná (2011) např. cvičením, kde se objevují tvrdé a měkké slabiky ve slovech, která jsou systematicky seřazená podle umístění slabiky a stupně obtížnosti, cvičí se tak sluchová diferenciací.

3.4 Závěrem kapitoly

V této kapitole byl popsán termín specifikující dysortografii. Dle dostupné literatury jde o projevy spojené se špatným grafickým projevem. Na českém trhu je mnoho publikací se cvičeními, zajišťující nápravu a procvičování. Knihy jsou dostupné pro každého.

4. Porucha pozornosti s hyperaktivitou ADHD a porucha pozornosti ADD

V této kapitole bude vymezen anglický pojem ADHD – Attention Deficit Hyperaktivity Disorder a ADD – Attencion Deficit Disorder, včetně popsání rozdílů mezi nimi. Čtenář zjistí, jak se takové dítě projevuje a jak s ním pracovat.

4.1 Vymezení pojmů ADHD a ADD

Za typickou základní triádu charakterizující jedince se syndromem ADHD/ADD považujeme hyperaktivitu, poruchu pozornosti a impulzivitu, jejichž intenzita není stále stejná a během vývoje dítěte se mění míra vyjádření jednotlivých příznaků (Michalová, Pešatová, 2011).

Podle Slovníku odborných pojmů jsou hyperkinetický syndrom a hyperkynetická porucha současné oficiální označení užívané evropskou (i českou) zdravotnickou klasifikací pro poruchy, projevující se zejména neklidem a sníženou pozorností, často spojené se specifickými poruchami učení (Průcha et al., 2013, s. 94).

ADHD jako neurologická porucha, která se objevuje v raném dětství a přetrvává do dospělosti, kde může vést k sociálním, vztahovým a emocionálním problémům. Správnou a včasnou terapií lze dosáhnout harmonizace vývoje osobnosti (Stárková, 2016).

ADHD je porucha mozku jedince, která se může ovlivnit chování v celém třídním kolektivu a narušovat tak proces učení dané třídy:

- impulzivita: tyto děti mluví, i když nejsou tázány, vykřikují odpovědi bez přihlášení, dělají cvičení, aniž by si přečetly zadání,
- slabá „pracovní“ paměť: neschopnost aplikovat koncept, problémy v zapamatování denních aktivit,
- dys-organizace: děti mají problém s plánováním, zapamatování stejných a podobných kroků, směrů i materiálů,
- hyperaktivita: jsou neposedné, nevydrží sedět, mají roztěkané chování,
- nepozornost: sní přes den, jsou rozladěné, jsou neschopné udržet pozornost,

- mají obtíže při zpracování verbálních informací: vyskytuje se riziko jazykových problémů (Pipeková, 2006).

Rozdíl mezi ADHD a ADD je takový, že porucha pozornosti s hyperaktivitou je doprovázena problémy se soustředěním, děti bývají impulzivní a hyperaktivní a ti, kteří trpí syndromem poruchy pozornosti, nebývají hyperaktivní, ale mají problémy spojené s impulzivitou a nedostatečným soustředěním se. V obou případech se příznaky vyskytují v míře, která je ve vztahu k věku a intelektovým schopnostem abnormální – v lékařské praxi jsou tyto příznaky označovány jako hyperkinetická porucha – hyperkineze (Laznibatová, 2012).

Jucovičová ve své publikaci uvádí, že ADD a ADHD patří mezi lehké mozkové dysfunkce, mezi starší označení taktéž patřily pojmy malé mozkové dysfunkce (MMD), lehké dětské encefalopatie (LDE), hyperaktivní syndrom či hyperkinetický, hypokinétický syndrom. Nejčastějším pojmem nyní se stal název syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (ADHD) nebo syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). *„Jedná se o děti často s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami chování a velmi často i učení v rozsahu od mírných po těžké, jež jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy“* (Jucovičová, Žáčková, 2007, s. 3).

Rodiče a učitelé uvádějí další vyzorované charakteristické znaky spojené s projevy ADHD:

- nesoustředěnost při učení a na přidělenou činnost,
- neposlušnost a obtíže se zahájením práce – problém souvisí se zhoršenou schopností převádět slovní instrukce do vnitřní řeči, jejímž prostřednictvím dochází k autoregulaci vlastního chování,
- nepořádnost a ztrácení věcí,
- malá vytrvalost – při neúspěchu se rychle vzdávají a nedokážou si vytvořit vnitřní mapu vedoucí k překonání překážky a pracovat podle ní,
- chyby z nepozornosti,
- zvýšená urážlivost – nesnáší kritiku, ani dobře míněnou, urážlivost jim však vzhledem k proměnlivosti emocí dlouho nevydrží,

- vykonávání činností s nepřiměřeným výdejem energie, nedočkavost – tyto děti nedokážou hospodařit se svými silami,
- zhoršený odhad času – děti s ADHD mají obecně zhoršený smysl pro časovou orientaci a odhad času,
- delší čas na zklidnění – špatně se přizpůsobují novým situacím,
- časté nehody a úrazy, riskantní chování – souvisí s neschopností promyslet si dopředu důsledky činností,
- problémy s návratem k činnosti, od které byl jedinec s ADHD vyrušen.

Vyozorované charakteristické projevy u jedinců s ADD:

- problémy se samostatnou prací, má nevyrovnaný výkon v práci ve škole i v práci,
- neudrží pozornost při výkonu nebo ve hře,
- nesoustředí se na podrobnosti, pracuje ledabyle, s chybami, zabývá se najednou více aktivitami,
- neposlouchá instrukce, dělá zbrklé, chybné závěry,
- neumí si uspořádat školní práci a svoje pracovní místo, není schopno udržet pořádek,
- neumí si naplánovat úkoly, pracovní, sportovní, hravé aktivity,
- vypadá, že nás nevnímá, když mluvíme přímo k němu,
- nelibě nese, odmítá a vyhýbá se aktivitám, které vyžadují mentální úsilí a trpělivost,
- často ztrácí a nemůže najít své pomůcky,
- okamžitě reaguje na vnější podněty,
- zapomíná na denní aktivity a činnosti, které má plnit (Michalová, Pešatová 2011).

V celosvětovém měřítku se uvádí výskyt ADHD u 1 – 5 % celkového obyvatelstva, ale podle nejnovějších odborných zjištění se uvádí, že 2 – 18% dětí povinné školní docházky trpí poruchou ADHD (Laznibatová, 2012).

Pokud se upraví vztah okolního prostředí k dítěti s ADHD/ADD, dají se jeho problémy částečně řešit, tyto problémy jsou sice chronické, nedají se vyléčit, ale jsou za určitých

podmínek ovlivnitelné. V ČR až 60% dospělých trpí příznaky této poruchy (Michalová, Pešatová 2011).

4.2 Příčiny vzniku ADHD a ADD

Vznikají v raných vývojových obdobích (před narozením, při porodu a také časně po porodu, kdy je CNS značně zranitelná, zejména u chlapců) drobným nebo minimálním poškozením centrální nervové soustavy. Tyto změny způsobují určité odlišnosti v chování a jednání dítěte, jde většinou o projevy vrozené, za které dítě nemůže, a které z počátku neumí ani samo ovlivnit (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Nejvíce se odborníci shodují na dědičnosti a biologicko-fyziologických příčinách – neurologická porucha zpracování nervových impulzů dítěte může být způsobena nejspíše zdravotními komplikacemi v těhotenství, při porodu či v raném dětství, také se na vzniku syndromu prokazatelně podepisuje konzumace alkoholu a kouření matky v těhotenství, nebo předčasné a komplikované porody (Michalová, Pešatová 2011).

Jako příčiny vzniku a rozvoje ADHD, které nejsou zcela známé, jsou někdy uváděny jako příčiny neurobiologické nálezy. Zobrazovací metody a funkční diagnostické uvádějí určité nespecifické abnormality CNS (Fischer et al., 2014).

4.3 Charakteristické projevy chování dětí s ADD

Riefová (2010) ve své knize uvádí typické projevy ADD:

- snadná rozptýlenost vnějšími podněty,
- problémy s nasloucháním a plněním pokynů,
- potíže se zaměřením a udržení pozornosti,
- potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončením,
- nevyrovnaný výkon v práci ve škole (jednou je schopen úkol splnit, podruhé ne), jeho výkon se mění neustále,
- „vypínání“ pozornosti, což může vypadat jako zasněnost,
- nepořádnost (žák ztrácí nebo nemůže najít svoje věci), na pracovním stole mívá dokonalou spoušť,
- nedostatečné studijní dovednosti,
- potíže se samostatnou prací.

V kojeneckém období jsou projevy málo rozpoznatelné, děti bývají neklidnější než ostatní, mívají poruchy biorytmu – spánku a bdění (ve dne spí a v noci bdí), a to v mnohem větší míře než ostatní děti, některé hyperaktivní děti poměrně záhy odmítají odpolední spánek, což narušuje adaptaci dítěte v mateřské škole. Tyto děti často a zdánlivě bez příčiny pláčou, jsou neklidné, podrážděné, křičí, i když jsou uspokojeny všechny jejich potřeby (Jucovičová, Žáčková, 2007).

V batolecím období bývají hyperaktivní děti zvýšeně pohyblivé, což je spojeno s častějšími úrazy, vydrží dlouho bez spánku, nedokážou se déle soustředit na hru, můžeme pozorovat zvýšenou neobratnost a neohrabanost, také se dostávají první afektivní výbuchy – děti reagují na omezování rodiči z důvodu jejich bezpečnosti, zlostí až agresí, také neadekvátně silně reagují na menší podněty – označováno jako nízká frustrační tolerance (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Porucha pozornosti a nesoustředěnost se může projevovat různými způsoby, dítě není schopno udržet delší dobu pozornost při jakékoliv práci i hře a nemá dostatečnou učební schopnost, dítě je sice označováno jako nepozorné ale pravdou je, že je nadměrně pozorné a vnímá mnoho podnětů najednou (Nedvědová, 2002).

U dětí v předškolním a školním věku pozorujeme zejména:

- poruchy motoriky a aktivity,
- emoční poruchy a poruchy chování,
- poruchy koncentrace pozornosti a paměti,
- poruchy řeči, vnímání a myšlení (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Laznibatová (2012) ve své knize uvádí následující projevy ADHD, které jsou podobné jako u dětí nadaných:

- brzký začátek v prvních pěti letech života,
- špatně ovladatelné chování,
- projevy, které se objevují v různých situacích,
- projevy jsou trvalé,
- chybí vytrvalost, časté střídání činností,
- časně nedokončení činnosti,

- špatná organizace práce,
- špatně zvládaná a nadměrná aktivita,
- nedbalost a impulzivnost,
- nesoustředěnost a nepořádnost,
- neustálá rozptýlenost.

4.4 Způsoby práce s dětmi, které mají poruchu pozornosti

Hlavní výchovné zásady důležité pro výchovu dětí s ADHD a ADD:

- vytvoření klidného a citově protepleného prostředí (dáváme dítěti najevo lásku),
- stanovení jasného řádu, hranic, mantinelů v chování dítěte (dítě by mělo mít upevněný pravidelný režim dne, jenž přináší stabilitu a jistotu),
- další důležitou výchovnou zásadou je důslednost (nutnost důsledného dodržování stanovených pravidel),
- dalším požadavkem je sjednocení přístupu k dítěti – mezi rodiči ale i školou a rodiči a ve škole mezi učiteli,
- je třeba se soustředit na kladné stránky osobnosti dítěte, z důvodu častých neúspěchů vlivem negativních reakcí a neadekvátnímu chování dítěte (chválíme i za malé dílčí pokroky, povzbuzujeme k dalším výkonům, dáváme najevo důvěru, oceňujeme jeho snahu),
- důležité je i usměrňování aktivit dítěte a přívod přiměřených podnětů - tyto děti bývají zvýšeně aktivní, proto jim necháváme dostatečný prostor k uvolnění energie (Jucovičová, Žáčková, 2007).

Ke zklidnění hyperaktivního dítěte můžeme využívat i různých technik z muzikoterapie nebo arteterapie: např. doprovázet pohybem (cvičení nebo tancem) rychlou, dynamickou hudbu, která se postupně zpomaluje, zklidňuje. Rychlá hudba pomůže dítěti vybit energii, pomalá zklidní a zvýrazní chápání rozdílu klid – neklid. Je možno navázat i fantazijní kresbou nebo modelováním, můžeme použít i další výtvarné techniky – kreslení, malování atp. (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Jednou z možností jak docílit lepší spolupráce s těmi to jedinci může být i příslušná léčba pomocí psychoterapie nebo rodinná terapie zaměřená na zlepšení vztahů a komunikace v rodině, v některých případech se doporučuje v kombinaci s farmakologickou léčbou (Fischer et al., 2014).

V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou doporučení jak s těmito jedinci pracovat, cílem je posilovat nové a žádoucí způsoby a vzorce chování za využití odměny a minimalizace trestů, lze doporučit některé pedagogické postupy:

- instrukce a pokyny – dodržujeme stručnost, jasnost a splnitelnost zadaných úkolů se zajištěním klidu,
- pozitivní posilování a jen v případě nemožnosti jiného řešení využití mírných trestů představuje základní prvek v intervenci zaměřené na minimalizaci projevů ADHD/ADD,
- častá zpětná vazba – může vést k zásadní změně chování dítěte,
- respektování stylu učení – pro většinu dětí s ADHD je charakteristický tzv. globální styl učení, kdy jsou úkoly a informace podávány jako celek,
- nácvik metakognitivních strategií – je v podstatě učením o vlastním stylu učení (Michalová, Pešatová, 2011).

V doporučení pro pedagogickou praxi se uvádí, že je třeba volit strategie, které pomohou eliminovat nedostatky pozornosti a impulzivitu, důležité je nekonfliktní prostředí, podněty pro zapamatování, síťování poznatků, motivace, kratší úkoly, možnost snižování tenze (Fischer et al., 2014).

Dle Slowíka (2016) je důležité u těchto jedinců respektovat výkonovou nerovnoměrnost, náladovost, vhodné je strukturovat učení, vymezovat jasné a srozumitelné výchovné hranice a především přistupovat k nim s velkou mírou tolerance, trpělivosti a klidu. Zklidnění a zachování pravidelnosti a rytmu ve všech činnostech je základním předpokladem úspěchu při výchově, vzdělávání a rozvoji.

4.5 Závěrem kapitoly

Téma ADHD a ADD je poslední dobou velmi diskutované. V kostce jsme se seznámili s výskytem, příznaky a možným způsobem práce s dětmi s ADHD a ADD. Jako u všech dalších SPU musíme myslet na to, že každý případ daného jedince je nutné posuzovat

individuálně. Nejde nastavit jednotná plošná opatření, vzhledem k různým kombinacím parciálních poruch mezi sebou.

5. Nadání a nadané dítě

Tato kapitola seznamuje čtenáře s pojmy nadání a nadané dítě, se kterými se bude v této práci často setkávat. O tomto termínu se můžeme dočíst v publikacích mnoha autorů a toto téma je v dnešní době hodně publikované v souvislosti s Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

5.1 Nadané dítě

Pojem nadané dítě a mimořádně nadané dítě je ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 definován takto: *„Za nadaného žáka se považuje především žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“*. Pojem mimořádně nadaný žák je definován takto: *„Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech“*.

Nadané dítě nebo žáka můžeme chápat v nejširším slova smyslu jako takového, který má schopnost těžit ze svých předností a kompenzovat své nedostatky. Nadání může být také chápáno jako jejich potenciál k tomu, aby se stali uznávanými osobnostmi nebo významnými tvůrci myšlenek v oblasti činností, které zvyšují morální, fyzický, emocionální, sociální, intelektuální a estetický život lidstva (Fořtíková, 2009).

Portešová (2014, s. 26) uvádí: *„Děti a dospívající s výrazným talentem projevují nebo vykazují potenciál pro podání výrazně vyššího výkonu ve srovnání s dětmi stejného věku, se stejnými zkušenostmi nebo ze stejného prostředí. Tyto děti a dospívající mají schopnost podat výjimečný výkon v intelektové, tvořivé a/nebo umělecké oblasti, mají neobvyklé vůdcovské schopnosti nebo vynikají ve specifických akademických oblastech. Vyžadují aktivity, které nejsou běžně poskytovány školou. Výjimečné talenty jsou mezi dětmi a dospívajícími všech kultur, ekonomických vrstev a ve všech oblastech lidského snažení“*.

Obecně byl přijat koncept nadaného dítěte jako jedince s vysokým IQ a toto přesvědčení ve školství dlouhodobě přetrvává (Witty, 2017).

Nadaní žáci jsou většinou nositeli uvedených charakteristik:

- předčasný vývin v oblasti, která přímo souvisí se studiem či konkrétním studijním oborem,
- vlastní (i kvalitativně odlišný) způsob učení včetně tvořivého přístupu k řešení problémů,
- nadšení pro výkon v konkrétní oblasti učení související s vnitřní motivací nadaného projevit své výkony v dané oblasti (Fořtíková, 2009).

5.2 Vymezení pojmu nadání

Mezi odborníky neexistuje jednoznačné vymezení, co je nadání, talent a jak můžeme definovat nadaného žáka. Nadání můžeme označit více schopnostmi: kromě intelektu je třeba myslet i na další, jako je především tvořivost a produktivita myšlení a v neposlední řadě motivace nebo snaha projevit v určité oblasti výjimečné výkony či výsledky (Fořtíková, 2009).

Cihelková (2017) pojmem nadání vyznačuje rozumový potenciál jedince neboli jeho inteligenci (schopnost poznávat, učit se, řešit problémy, přizpůsobovat se), také existuje několik podobných systémů, které se snaží členit intelektové nadání. Z hlediska vzdělávání žáka či studenta ve škole nejsou příliš významné, ale pro úplnost si uvedme nejčastější členění:

- mírné nadání IQ nad 120
- střední nadání IQ nad 130
- vysoké nadání IQ nad 145
- výjimečné nadání IQ nad 155
- extrémní nadání IQ nad 164.

Laznibatová (2012) ve své knize uvádí, že nadání jako takové je posuzováno z mnoha hledisek a hodnotového systému dané společnosti, také píše, že nadaní a talentovaní jedinci jsou ve vyspělých zemích považováni, za strategické bohatství každého státu.

Dle Fořtíkové (2009) mají nadání jedinci společné:

- výjimečnost – nadaný člověk musí být v něčem výjimečně dobrý,
- vzácnost – musí vlastnit vysokou úroveň nějakého atributu, který je mezi jeho vrstevníky neobvyklý,

- produktivita – významná vlastnost musí potenciálně vést k produktivitě,
- prokazatelnost – vlastnost musí být průkazná přes jeden či více validních testů,
- hodnota – výjimečný výkon musí být v takové oblasti, která je zároveň společensky oceňována.

„Jev, na nějž se názory průběžně vyvíjí. Historicky se objevila tři pojetí: a) jde o nadprůměrnou úroveň intelektu (jednorozměrné pojetí s akcentem na elitu s vysokým IQ); b) nadprůměrná úroveň několika vlastností jedince, nejen intelektu (vícerozměrné pojetí s důrazem na elitu); c) souhrn fyzických i psychických vlastností každého člověka (vícerozměrné pojetí s důrazem na odstupňovanost nadání a jeho obecný výskyt, dokonce i u postižených osob“ (Průcha et al., 2013, s. 163).

Nadání není pouze individuální rys, ale celá řada vzájemných interakcí mezi dítětem a jeho sociálním okolím – nejedná se tedy pouze o vlastnost jednotlivých dětí, ale celého sociálního systému, ve kterém se tyto děti nacházejí (Mudrák, 2015).

Výzkumem, poradenstvím i diagnostikou nadaných dětí se zabývá institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny v čele s docentkou Šárkou Portešovou (2017), která ve svém článku v časopise Školní poradenství v praxi uvádí náročnost rozpoznání intelektově nadaného dítěte, nejde tedy o jasně daná hlediska, podle kterých lze takové dítě najít. Uvádí však nejčastěji objevující charakteristiky:

- mají bohatou slovní zásobu, znalosti, výbornou paměť, dovedou propojovat nové i staré informace a hledat souvislosti mezi poznatky,
- oplývají touhou vědět, jak věci fungují, často si sami získávají informace,
- mívají několik intelektových zájmů a upřednostňují složitost,
- jsou schopni propojovat zdánlivě nesouvisející věci do smysluplného celku,
- rychle myslí a jsou schopni abstraktního uvažování od raného věku,
- dokážou se dlouho soustředit, pokud je činnost zaujme,
- dokážou se až urputně věnovat činnosti, která je opravdu nadchne,
- mívají velký, i když specifický smysl pro humor.

Nadání jako takové je specifický fenomén a představuje celý soubor, komplex charakteristických projevů, znaků a rysů. Ty se nemusí vždy objevovat společně, naopak jejich výskyt a projevy jsou u nadaných jedinců individuální (Lazníbatová, 2012).

Havigerová (2015) ve svém článku uvádí, že není lehké přesně definovat slovo nadání, závisí na řadě okolností sociálních, kulturních, životních a dalších. Toto slovo má v českém jazyce mnoho synonym, z nichž nejčastěji uvádíme talent, vlohy, schopnosti, genialita.

Někteří odborníci uvádějí rozlišení druhů nadání na „nadání rozumové“, „umělecké nadání“ či „nadání pohybové“, rozdělení je proto, že talent v oblasti umění nebo ve sportu či v pohybových disciplínách na sebe neváže podmínku zvýšeného intelektu ani mimořádné v oblasti rozumového vývoje osobnosti (Fořtíková, 2009).

Na základě poznatků ruské autorky odborného časopisu dle vědeckých prací zaměřených na nadané děti se zjistilo, že psychologická a pedagogická podpora je na dobré úrovni, i přesto jsou navrhovaná další opatření ke zlepšení práce s těmito dětmi (Neskoromnykh, 2017).

5.3 Diagnostika nadání

Mnoho učitelů má problém rozpoznat nadané dítě, protože se jedná o velmi různorodou skupinu a neexistuje jedno spolehlivé „poznávací znamení“, které by se u nadaných vždy vyskytovalo, podle něhož bychom neomylně určili, že máme před sebou nadané dítě, Cihelková (2017) ve své knize uvádí, co máme sledovat:

- zda je dítě výrazně napřed v některé oblasti vzdělávání,
- má náročné zájmy nebo koníčky,
- má na svůj věk nezvykle bohatou slovní zásobu,
- chápe dobře vztahy mezi pojmy a jevy,
- je zvědavé a stále se na něco ptá,
- je schopné položit otázku, ke které muselo dojít přes několik logických kroků,
- je dobrým pozorovatelem s citem pro detail,
- dává přednost náročným úkolům,
- je napřed ve vývoji názorného, konkrétního a abstraktního myšlení,
- je schopno uvažovat hypoteticky,
- odmítá rutinní činnosti,
- odmítá příkazy a je přecitlivělé na kritiku,
- je perfekcionista,

odpověď „ano“ na některou z těchto otázek však nemusí nutně znamenat, že máme ve třídě nadané dítě, ale měli bychom mu věnovat zvýšenou pozornost a sledovat, zda se u něj neprojeví další známky nadání, kterých jsme si doposud nevšimli.

Runco (2005) ve své publikaci uvádí, že všechny projevy nadání sdílejí potenciál pro tvůrčí práci, že nadané dítě může mít nadprůměrné znalosti specifické pro jednu konkrétní oblast.

Je obecně známo, že nadané děti jsou špatně rozpoznatelné a mnohdy ani nezapadají do statistik. Cihelková ve své knize uvádí, že ve výročních zprávách škol se uvádějí integrované děti se SPU, zdravotním postižením atd., ale v kolonce integrace nadaných obvykle najdeme kulatou nulu s tvrzením, že na škole, žádné nadané dítě není, i když podle statistik je v populaci těch co mají IQ vyšší než 130 2 – 3 % a spolu s mírně nadanými, kterých je 10% tvoří významnou skupinu (Cihelková, 2017).

Pokud bychom chtěli zjednodušeně charakterizovat nadané děti a jejich akcelerovaný vývin, dá se říci, že v rámci vzdělávání potřebují především větší přísun informací, neboť všechno se naučí a vědí:

- dříve,
- lépe,
- lehčeji,
- rychleji,
- efektivněji,
- trvaleji,
- systematictěji a to bez potřeby opakovat a procvičovat (Laznibatová, 2012).

Nadání se mnohdy vyskytuje například v kombinaci se specifickými poruchami učení, v takovém případě máme před sebou dvakrát výjimečné dítě a připravit a realizovat pro ně individuální vzdělávací plán je zkouškou profesionálních schopností učitele (Cihelková, 2017).

V českém kontextu je používána celá řada metod pro zjišťování různých osobnostních charakteristik souvisejících s nadáním, jako jsou:

- testy inteligence,
- motivace a zájmy,
- učební a kognitivní styly žáka,

- školní výkony,
- rodinná a osobní anamnéza,
- hlavní důraz při identifikaci nadání je kladen právě na různé varianty testů inteligence a schopností (Mudrák, 2015).

5.4 Jak pracovat s nadanými dětmi

Pro nadané žáky je vhodné použít dva základní principy – princip individualizace a současné diferenciací vyučovacího procesu – stejně jako u žáků s odlišnými typy speciálních vzdělávacích potřeb. Je vhodné do vyučovacích hodin zařadit systém skupinové výuky, kde je možné využít úrovně vyrovnaných skupin (Fořtíková, 2009).

Základní zásady práce s nadanými dětmi:

- umožnění práce rychlejším tempem – členění nadaných žáků do dvou skupin, kdy jedni jsou „badatelé“ a druzí „řešitelé“, jde o to, že jedni potřebují více času na elaboraci, aby dle vlastních kritérií vytvořili hodnotný výstup, a ti druzí se zaměřují na rychlá a správná řešení úkolů,
- méně procvičování, umožnit postup dopředu – tyto děti někdy nepotřebují čas na procvičení a upevnění nové probírané látky, protože se uvádí, že zvládají učivo již ve fázi evokace (fáze, kdy je představeno učivo jako nové),
- náročnější výuka – výuka pro nadané žáky by měla obsahovat i prvky vyšší náročnosti, využití úrovně analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení,
- nezávislost – mohou mnohem dříve pracovat samostatně, pod správným vedením a se správnou přípravou,
- kreativní myšlení a divergentní úkoly – nadaní žáci mají vysokou úroveň kreativního myšlení, preferují úkoly, v nichž není předem dáno správné řešení, ale správným se chápe větší množství různých řešení,
- abstraktní úkoly – nadané děti dokážou již v časnějších vývojových fázích pracovat s abstraktními pojmy,
- kontakt s intelektovými vrstevníky – tyto děti by měly mít prostor setkávat se s vrstevníky obdobných zájmů, zaměření i úrovně vědomostí a schopností, v běžném školním provozu bývají osamělí,
- zkušenostní učení – je založeno na koncepci učebního procesu, které proti klasickému pojetí zvýrazňuje aktivní roli žáka, cílem není jen osvojení si vědomostí a dovedností, ale především přenesení výsledků učení

do praktického života a zároveň využití každodenní zkušenosti jako vydatného zdroje poznání,

- umožnit ranou specializaci v rámci výuky – je zde větší možnost vést dítě k časnější specializaci pro některý obor studia,
- opora o vlastní zájmy – je známo, že tyto děti se nadchnou pro nějaký specifický obor studia nebo oblast vědění, je dobré toho ve výuce využít a obsahově opřít nadstavbové úkoly či pracovní listy (Fořtíková, 2009).

5.5 Závěrem kapitoly

Tato kapitola nám objasnila pojem nadané dítě a nadání, jak takové dítě rozpoznáme a jak s ním můžeme pracovat a upevňovat jeho výjimečné znalosti či dovednosti.

6. Základní škola Dobřany

Základní škola se nachází ve městě Dobřany v okrese Plzeň – jih s počtem obyvatel 6079 (město Dobřany © 2018). Dle informací na webových stránkách Základní škola Dobřany zabezpečuje základní vzdělávání pro děti z Dobřan a spádových obcí Vstíš a Nová Ves. Součástí školy jsou i speciální třídy při psychiatrické nemocnici, které poskytují vzdělávání pacientům dětského oddělení. Škola je rozdělena do dvou samostatných budov prvního a druhého stupně s celkovým počtem 680 žáků. Každý ročník má 3 – 4 třídy. Ve škole je zaměstnáno 38 učitelů, šest z nich si dokončuje vysokoškolské vzdělání. Všichni pedagogičtí pracovníci jsou pravidelně vzdělávání na odborných seminářích k zajištění kvalitní výuky (Základní škola Dobřany © 2018).

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Cíl práce

Cílem předkládané práce je popsat celý proces tvorby a zavádění IVP u žákyně s parciálními poruchami a nadáním na základní škole. Počínaje konzultací s třídní učitelkou, která má podezření na vhodnost zavedení podpůrného opatření, koloběh vyšetření, doporučení z PPP, vypracování a podepisování IVP, až po začátek jeho realizace při vyučování.

8. Metodika výzkumu

V knize Kvalitativní výzkum od autora Hendela je uvedena definice kvalitativního výzkumu podle Creswella, která zní takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách*“ (Creswell 1998, s. 12 in Hendl, 2016).

Hendl (2016) ve své knize uvádí, že kvalitativní výzkum někteří metodologové chápou jako doplňující složku kvantitativního výzkumu. Typický kvantitativní výzkumník si na začátku vybere téma a určí základní výzkumné otázky, které může v průběhu výzkumu doplňovat. Činnost kvalitativního výzkumníka je někdy považována za práci detektiva, vyhledává a analyzuje jakékoli informace přispívající k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry.

9. Metodologie

Výzkum postavený na popisu procesu tvorby a zavádění IVP u žákyně ve třetí třídě na základní škole využívá kvalitativního přístupu. Konkrétně se jedná o případovou studii žákyně s parciálními poruchami a nadáním. Data potřebná k sepsání praktické části byla poskytnutá matkou v podobě psaného deníku a poznámek v jejím diáři. Byly použity data ze žakovských knížek a sešitů pozorované žákyně, dále pak zprávy z PPP a vypracovaný IVP. Třídní učitelka poskytla své záznamy v deníku, poznámky, učitelské přípravy na hodiny, žakovské portfolio. Třídní učitelky a matka poskytly rozhovory. Část dat byla zjištěna pozorováním při plnění odborné praxe na základní škole.

Na základě prostudované literatury k tématu parciálních poruch a nadání je v práci použita případová studie, pozorování, rozhovor a rozbor dokumentů.

9.1 Případová studie

Případová studie se zabývá detailním studiem jednoho případu nebo několika málo případů. Záměrem je sebrat velké množství dat o jenom jedinci nebo několika jedincích, zachycujeme zde složitosti případu a popis všech náležitostí (Hendl, 2016).

Případová studie žákyně byla zpracována na základě shromážděných písemných dat od matky v podobě deníků a poznámek zapsaných z diáře.

9.2 Pozorování

Pozorování představuje snahu zjistit, co se doopravdy děje. Nejde jenom o vizuální, ale i o sluchové, čichové nebo pocitové vjemy. Pozorování nám zároveň pomáhá zachytit popis prostředí v naší zprávě (Hendl, 2016).

V případě této práce šlo o zúčastněné pozorování.

Pozorování bylo uskutečněno na základě osobního setkání se žačkou v rámci odborné praxe. Dále pak návštěvami hodin v průběhu vyučování.

9.3 Rozhovor

Pro praktickou část této práce, byl veden strukturovaný rozhovor. Byly předkládány otevřené otázky, které slouží k sestavení závěru praktické části této bakalářské práce, Měla jsem v úmyslu vést rozhovor s pracovníci z PPP a SPC, ale nebylo mi to z jejich strany umožněno. Rozhovor byl veden s třídní učitelkou první, druhé a třetí třídy, s třídní učitelkou ve čtvrté třídě a matkou žačky z případové studie.

9.3 Průběh výzkumu

V rámci odborné praxe jsem v období 8. 11. – 24. 11. 2016 navštěvovala druhou třídu na základní škole. Při plnění praxe jsem si vyhlídla žačku, jejíž případ jsem následně použila pro sepsání této práce. Matka byla seznámena s mým záměrem a souhlasila s poskytnutím veškerých materiálů, k získání potřebných informací.

9.4 Sběr dat

Potřebná data k sepsání teoretické části jsou získaná z dostupné odborné české i zahraniční literatury a další zdrojů. Údaje k sepsání praktické části byly poskytnuté

matkou v podobě psaného deníku a poznámek v diáři, žákovské knížky a sešity, dále pak zprávy z PPP a vypracovaný IVP. Třídní učitelka poskytla své záznamy v deníku, poznámky, učitelské přípravy na hodiny, žákovské portfolio. Část dat byla zjištěna pozorováním při plnění odborné praxe na základní škole a rozhovory.

10. Výzkumné šetření

10. 1. Případová studie

10. 1.1 Úvod

Píší o dívce jménem Marie, jedná se o fiktivní jméno z důvodu ochrany osobních údajů. Prošla koloběhem vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a speciálně-pedagogickém centru, na jehož konci stálo zavedení individuálního vzdělávacího plánu do výuky. Důvodem k vyšetření na odborném pracovišti byly Mariiny nerovnoměrné výkyvy ve výuce a v chování.

10. 1.2 Uvedení případu

Případová studie této dívky je zpracována dle školní dokumentace a zápisků matky. S žákyní Marií jsem se poprvé setkala v rámci své školní praxe na Základní škole v Dobřanech. Vybrala jsem si ji proto, že se vymykala svým chováním a projevem od ostatních dětí a zvláštním způsobem přitahovala mou pozornost. Byl u ní vypracován IVP k nastavení postupů práce, které by Marii vyhovovaly a redukovaly známky dysortografie, poruchu pozornosti a podporovaly nadání.

10. 1.3 Rodinná anamnéza

Marie pochází z neúplné rodiny. Rodiče se odloučili v době, kdy jí bylo 10 měsíců. Otec 38 let, neprodělal žádná závažná onemocnění. Absolvoval středoškolské vzdělání s výučním listem. Pracuje jako servisní technik jedné větší společnosti na severní Moravě, kam se hned po opuštění rodiny odstěhoval. Znovu se oženil a z tohoto vztahu se narodila jeho třetí dcera. Matka 34 let, neprodělala žádná závažnější zdravotní onemocnění. Je středoškolsky vzdělaná s maturitou a v současné době studuje vysokou školu. Pracuje jako asistentka pedagoga na základní škole. V rodině je ještě starší sestra ve věku 11 let, která ve škole velmi dobře prospívá a je všestranně nadaná – v tanci, hudbě i výtvarném umění. Matka obě dcery vychovává sama s občasnou výpomocí své matky, se kterou sdílají rodinný dům.

10. 1. 4 Osobní anamnéza dítěte

Průběh gravidity proběhl v normě. Dívka se narodila spontánně ve 36. týdnu těhotenství stejně jako její sestra. Samotný porod byl rychlý s abnormální rotací hlavičky. Pro předčasný porod a nižší porodní váhu byla po dobu jednoho roku sledována

na neonatologické klinice, vyloučena z databáze pro optimální vývoj. V průběhu raného dětství prodělala běžné dětské choroby. Očkována byla podle očkovacího kalendáře.

10. 1. 5 Vývoj do jednoho roku věku

Bylo to velmi čilé a zvědavé miminko, v pěti měsících se začala přetáčet ze zad na břicho, v šesti měsících začala lézt, brzy na to, se i sama posadila. V sedmi a půl měsících si začala stoupat u nábytku, v osmi měsících říkala slabiky „bababa a papapa“. Dokázala si sama hrát a žvatlat si pro sebe, v desátém měsíci bylo ukončeno kojení a začala cíleně používat slovo mama. Byla velmi čiperné dítě, vylézala z jídelní židličky, vyšplhala se, kam to bylo možné.

10. 1. 6 Vývoj do druhého roku věku

Pár dní po oslavení prvních narozenin začala chodit, ve třinácti měsících používala slova k dorozumění – „tam, mami, hami, báb“ a ostatní věci pojmenovávala slovem „tytuba“. Ve čtrnácti měsících začala používat větu – „Co to máš?“. Projevovala se velmi samostatně, řekla si, o co potřebovala. Začala oslovovat svou sestru jménem. V devatenácti měsících jí při oční kontrole zjistili dioptrickou vadu, která se měla řešit v pozdějším věku. Jevila se jako velmi šikovné a bystré dítě. Kam nedosáhla, vylezla s pomocí židle, začala vylézat z postýlky a přestala spát po obědě. Dle zaznamenaných údajů byla velký rošťák a již v tomto věku pokreslila, co mohla, pokud našla psací nůž. V necelých dvou letech uměla zpívat písničky a říkat jednoduché říkanky.

10. 1. 7 Vývoj do třetího roku věku

Ve dvou letech uměla pojmenovat barvy, dokázala se zaujmout hrou, stavěním kostek, snažila se počítat, samostatně se nakrmila. Začala se osobnostně projevovat a prosazovat svou. Její kreativita se projevovala ve všech oblastech. Ve dvou letech a třech měsících prodělala neštovice s výsevem po celém těle. Ve dvou a půl letech začala používat toaletu. V necelých třech letech začala kreslit postavy, slunce, květiny, dělala kotrmelce a také používala mnoho vlastních přetvořených slov.

10. 1. 8 Vývoj do čtvrtého roku věku

Ve třech letech nastoupila Marie do mateřské školy v místě bydliště, velmi se jí tam líbilo. Paní učitelky si musely zvyknout na její živé chování a používání zábavných slov: „prsánky - prsa, mazánek – máslo, stojela – stát“. Ve třech letech a třech měsících skládala puzzle určené pro pětileté děti. V této době prodělala rotavirovou infekci s týdenní hospitalizací v nemocnici. Začala jezdit na kole bez přídavných koleček.

Ve 3 letech a 8 měsících začala Marie navštěvovat výtvarné hodiny při ZUŠ v Plzni, kde velmi překvapila svým svérázným výtvarným projevem. Již o dva měsíce později byla oceněna v prestižní výtvarné soutěži. Stále se jevila jako velmi chytré, bystré, zvědavé a nadané dítě.

10. 1. 9 Vývoj do pátého roku věku

Projevovala se výrazným chováním doma i v mateřské škole, byla velmi oblíbená u spolužáků. Během tohoto roku byla několikrát oceněna ve výtvarných soutěžích. Po nástupu do mateřské školy prodělala několikrát infekci horních cest dýchacích, následkem byl trochu horší sluch. Ve čtyřech letech a osmi měsících začala pravidelně navštěvovat hodiny logopedie, pro špatnou výslovnost některých hlásek.

10. 1. 10 Vývoj do šesti let věku

Pár dní po pátých narozeninách byla hospitalizována v nemocnici k odstranění nosní mandle. V pěti letech a třech měsících podstoupila Marie vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Základní škola v místě bydliště nabízela možnost navštěvovat přípravnou třídu, která nahrazovala třídu předškolních dětí v mateřské škole. Marie veškerá kritéria ohledně nástupu do přípravné třídy splnila, ale po tom, co se změnila legislativa, nesplnila podmínku sociálně znevýhodněné osoby. Musela zůstat v mateřské škole. Stále se jevila jako velmi chytrá a bystrá.

Závěr vyšetření pedagogicko-psychologické poradny (viz příloha č. 3): *„Na základě vyšetření konstatujeme, že dítě je téměř školsky zralé, vývojová úroveň zcela odpovídá aktuální věkové normě, disponuje kvalitním a bystrým intelektem. Předčasné zahájení školní docházky (nástup do první třídy) ale není (pro existující dílčí „školské nezralosti“) zcela indikován. Z pohledu obsahu a systému vzdělávání v přípravném ročníku by tam zařazení bylo pro dítě přínosem, ale konstatujeme, že se nejedná o dítě sociálně znevýhodněné. Jinak doporučujeme pokračovat v návštěvě předškolního zařízení tak jako doposud, vhodné volit nadstavbové, rozšiřující úkoly, činnosti, požadavky.“*

10. 1. 11 Vývoj do sedmi let věku

V šesti letech byla přijata k povinné školní docházce. Marie pravidelně navštěvovala hodiny logopedie, kde se postupně zlepšovala. Dle její paní učitelky chvíli trvalo, než si na její projevy chování zvykla, ale nakonec našly společnou cestu. Musela být

ve třídě rušivým elementem, ale přesto byla velmi oblíbená. Matka ji zapsala do ZUŠ J. S. Bacha do hudební dílny a začala navštěvovat hodiny tenisu.

10. 1. 12 Vývoj do osmi let věku

V pololetí si měla Maruška vybrat hudební nástroj, na který v ZUŠ bude hrát, zvolila housle. Počátky byly náročné, pan učitel jí musel hodinu rozdělit do dvou polovičních bloků v různý den, protože tak dlouho nedokázala udržet pozornost. Ve škole se jí dařilo. V matematice měla výborné výsledky, ve výtvarné výchově a pracovních činnostech využívala svého nadání a představitosti. Obtíže jí dělal písemný projev. Ke konci druhé třídy paní učitelka oslovila matku, zda by chtěla dceru nechat vyšetřit pro podezření na dysortografické obtíže. Byla podána žádost k vyšetření s přidáním zjištění nesoustředěnosti a posouzení nadání.

10. 1. 13 Vývoj do devíti let věku

V následujícím školním roce si Marie zvolila další hudební nástroj akordeon. Na podzim proběhla první vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně v Plzni, kde proběhlo pedagogické a psychologické vyšetření. Školní výsledky byly obstojné, paní učitelka s ní pracovala individuálně, poněvadž se její obtíže začaly více projevovat. Logopedická intervence byla ukončena, i když přetrvávalo nepoužívání hlásky Ř z lenosti.

10. 1. 14 Vývoj do deseti let věku

Krátce po devátých narozeninách projevila zájem o sport hokejbal (výměnou za tenis), kam byla přihlášena a s nadšením tréninky absolvovala. Přišlo vyjádření z poradny, kde se potvrdily zmíněné potíže, podrobně bude popsáno později. Často se projevovalo její svérázné chování a časté nepochopení okolí, pro neadekvátní projevy v určitých situacích. Ve druhém pololetí 3. třídy byl zaveden individuální plán po splnění všech náležitostí.

10. 1. 15 Současný stav

Marie právě desetiletá slečna, podstoupila psychologické vyšetření u školní psycholožky na žádost matky, kvůli objevení se horších známek v klasifikaci a výraznou změnu chování.

Paní psycholožka pracovala s Marií asi tři hodiny. Výsledkem její práce bylo potvrzení změny chování z důvodu nastávající puberty. Shledala Marii, otevřenou v kontaktu

a spolupracující, zároveň však velmi neklidnou a snadno unavitelnou. Lehce se rozptýlila jakýmkoliv podnětem. Při práci se projevil velké výkyvy ve výkonech, při řešení Marii záleželo spíše na výstupu než na samotném procesu, měla tendenci jej opomíjet. Shledala ji překotně zbrklou v tempu na úkor kvality práce. Objevily se také časté chyby způsobené sníženou pozorností. Ukázaly se lehké dyslektické chyby a dysortografické chyby v měkčení hlásek. Při řešení příkladů se projevilo její nadprůměrné logické uvažování. Z pozorování bylo zřejmé, že Marii nebaví opakující se úkoly. Paní psycholožka také uvedla, že Marie si sama vybírá, co je pro ni důležité, sama si určuje, kde potřebuje více zabrat. Tohle zjištění potvrdila i matka, která tento způsob její práce zná. Při vyšetření se projevila velká míra kreativity a její vnitřní svoboda. Na první pohled byl také vidět její křečovitý úchop a nesprávné držení tužky. Dle vyjádření matky se o napravení snažila ona sama od počátku jejího kreslení, v mateřské škole i ve škole, má i specifický uchop houslí. Paní psycholožka označila Marii jako „bohémské dítě“, které si nebude příliš rozumět se zavedeným systémem (zpráva psycholožky, 2018).

10.2 Školní docházka

10.2.1 Marie v první třídě

Do první třídy se Marie velice těšila, mezi její spolužáky patřily i děti ze stejné třídy v mateřské škole. Jak jsem již zmínila výše, paní učitelce chvíli trvalo, než si na Mariin způsob projevu zvykla.

Dle zápisků třídní paní učitelky se Marie projevovala velmi svérázným způsobem. Byly dny, kdy v hodině pracovala s velkým nasazením a dny, kdy vůbec nespolečovala. Snadno pozorovatelná byla její nesoustředěnost. U některých společných aktivit nebyla schopna vydržet a činnost dokončit.

Na poli kreativních činností byla její výkonnost nadprůměrná. Co se týče výtvarných a pracovních činností byla prací velmi zaujatá, svou činnost vždy dokončila dokonce v daleko kratším časovém limitu. Její práce vystavené na nástěnce byly vždy odlišné od ostatních.

V hodinách matematiky, vykazovala velkou míru logického myšlení. Dokázala velmi dobře spolupracovat v týmu – skupině dětí a vymyslet správné řešení. Mnohokrát i několik správných řešení. Chyby, které se v jejích sešitech objevovaly, byly především z nepozornosti.

Pro vyjasnění, na této škole se učí matematika podle prof. Hejného. Jde o matematiku, kde se děti učí logicky myslet, nalézat různá řešení samostatně nebo v týmu několika dětí, tento druh výuky je velmi kreativní. Během vyučovací hodiny děti vystřídají několik činností – stavby, krokování, hady, doplňkové úkoly,....

Potíže jí dělalo úhledný způsob psaného projevu. Její sešity byly dost neupravené a napsané narychlo. Nepříspěl tomu ani špatný úchop tužky, který se nepodařilo napravit ani za použití korekčních pomůcek. Některá čísla a písmena psala obráceně. Čtení jí zpočátku dělalo potíže, nechtěla číst před ostatními dětmi. I zde našla vlastní způsob, jak se poprat se čtením písmenek. V této třídě se učilo číst synteticko–analytickou metodou.

Velmi dobře se ukázalo její nadání a bystrost u zvláštních doplňkových úkolů, které od paní učitelky dostávala, protože vycítila, že Marie je jiná. Ještě neuměla psát všechna písmena, když začala psát vlastní příběhy s ilustracemi.

Marie měla v první třídě výbornou paní učitelku. Dokázala s Mariinou osobností pracovat a podporovat to, co jí šlo a pomoci v tom, co jí činilo potíže.

Ze zápisu v záznamníčku (nahrazující žákovskou knížku v první třídě) na konci září:

- *„Jsi bystrá a téměř vždy nacházíš odpovědi na moje otázky. Do všech zadaných úkolů se vrháš s nadšením a máš je velmi rychle vypracované. Doporučuji však pokusit se o pečlivější provedení. Při psaní se snaž myslet na správné držení tužky. Věřím, že se ti to brzy podaří.“*

I přes obtíže, které měla Marie ve výuce, byly výsledky dobré. Její nadání se více projevovalo mimo školní výuku. V ZUŠ navštěvovala hodiny hry na housle, kde podávala nadprůměrné výkony, přispěl k tomu absolutní hudební sluch. Pokud uslyšela hudbu, byla schopna ji zahrát bez not. Skladby, které hrála na houslích, pak doma přehrávala na klávesách. Občasné potíže se objevovaly v hudební nauce, měla šikovného pana učitele, který s ní uměl pracovat. Navštěvovala i taneční obor na stejné ZUŠ, předmětem hodin byl především výrazový a lidový tanec. Do těchto hodin vnášela nápad a spontánní projev svého tance. Měla mnoho nápadů při tvoření choreografií. Výtvarný obor navštěvovala v jiné ZUŠ, její výtvarný projev byl velmi specifický. Zadané práce dokázala vytvořit ve velmi krátkém čase, práce byly vždy kvalitní a malované nebo kreslené s lehkostí. Musela mít jasno, jak daný obraz bude vypadat, při

malém nezdaru nedokázala dál pracovat a vyžadovala začít znovu na nový papír. Největším oceněním, kromě dalších byla Lidická medaile, kterou obdržela ve své kategorii na vyhlašování v Ivančicích. Jde o mezinárodní dětskou výtvarnou výstavu Lidice, která je pořádána každý rok a setkává se tu na 25 000 kvalitních děl z několika států. Na základě tohoto ocenění byla pozvána na setkání vítězů mezinárodních a celostátních soutěží pořádané plzeňským krajem. Byla členkou sportovního klubu, kde hrála tenis i zde podávala výborné výsledky. V podstatě nebyla činnost, která by jí nešla. Do všech aktivit se pouštěla s plným nasazením a nadšením.

10. 2. 2 Marie ve druhé třídě

Hned na začátku školního roku byla pochválena, za vypracování deníku, který psala s matkou v průběhu letních prázdnin. Téměř ke každému dni byl napsán krátký popis neupraveným písmem, písmena neudržela na lince a děj doplňovaly bohaté ilustrace dokreslující průběh daného dne.

Již na konci září se v zápisech žákovské knížky objevují záznamy o tom, že nedoplňuje diakritická znaménka a o špatné úpravě v sešitě, v matematice je chválena.

V prvním pololetí se začaly objevovat velké výkyvy ve výkonech, což se ukázalo ve známkování zadaných úkolů. V jednom týdnu byl výsledek excelentní z určitého početního jevu. V následujícím týdnu by známkování za stejnou činnost bylo nedostatečné.

Z hodin českého jazyka jsou v záznamech poznámky o zlepšení písma, ale stále chybělo doplňování diakritických znamének. Zapomínala domácí úkoly, nepamatovala si zadání a nezapisovala si jejich znění. Až po kontaktování matky a důsledném kontrolování se situace zlepšila. Nedokončovala zadanou práci.

Velké nedostatky se objevily v psaní i / y.

V matematice se začínala prohlubovat neznalost násobilky, nebyla schopna si ji zapamatovat, i když ji doma procvičovala. Často vzdávala práci a nechtěla ji dokončit.

V poznámkách z druhého pololetí měla paní učitelka zapsáno, že při čtení volila raději čtení po písmenech (genetická metoda). Četla pomalu a nerada, problém jí dělala delší slova a se shlukem hlásek např. krokodýl. Věděla, o čem čte, dokázala si pokládat otázky k textu, zvládla domýšlet, jak by text mohl. Problémy se objevovaly ve čtení slov s předložkou, četla předložku dlouho odděleně – nevázaně. Chybovala

v rozlišování tvarově podobných písmen b, d, p. Neslyšela rozdíl mezi di, ti, ni – dy, ty, ny, dále pak zaměňovala při čtení hlásky a, e, o.

Násobilkové spoje řešila s oporou o tabulku násobků. Pokud šlo o řešení slovních úloh nebo nacházení dalších správných řešení byla nadšená. Ve škole se vyučuje matematika podle prof. Hejného, kde je velká možnost realizace v podobě vymýšlení různých řešení a doplňkových činností pro bystřejší děti.

Marušky nepořádnost byla také velkým problémem, neustále něco hledala, zapomínala a nevěděla, co má dělat. Velmi rychle se rozptýlila jinou činností. Objevovaly se velké výkyvy v náladách, byla velmi nepříjemná, otrávená a vzápětí mazlivá a přítulná. V kritických chvílích velmi pomáhalo povzbuzování k vyšším výkonům a k dokončení úkolů. Velmi důležité pro ni bylo vědět, co se bude dělat dál, jaká činnost bude následovat.

V psaném projevu často škrkala, až čmárala vše, co se jí nelíbilo. Sešity měla dotvořené vlastními kresbami, její výtvarná kreativita se objevovala i v žákovské knížce, nebo na místech, kde se kreslit nemělo.

Ke konci druhého pololetí druhé třídy se matka s paní učitelkou sešly a prodiskutovaly Mariinu situaci ve škole. Paní učitelka jí sdělila výsledek svého pozorování ohledně vzdělávání ve škole, jaké potíže má Marie ve výuce. Padl návrh, udělat pedagogicko–psychologické vyšetření. Paní učitelka měla podezření na dysortografickou poruchu. Matka s tímto návrhem souhlasila i ona přispěla se svými zážitky s dcerou, které měla doma a dotvořil se tím obraz o Mariině chování a jednání mimo školu.

V průběhu druhého pololetí druhé třídy se potvrzovaly domněnky paní učitelky o tom, Marie bude mít jisté specifické obtíže, začala s nimi pracovat. Pokud byla ve vyučování možnost a prostor s Marií individuálně pracovat, paní učitelka zařazovala dle potřeby nadstandardní úkoly rozšiřující danou výuku. K nápravě dysortografických chyb byly používány měkké a tvrdé kostky k rozlišení měkkých a tvrdých slabik.

Na konci května matka vyplnila potřebné formuláře pro Pedagogicko-psychologickou poradnu, kde uvedla důvod vyšetření a další potřebné informace. Po dohodě s paní učitelkou uvedla potíže v českém jazyce, poruchy chování a posouzení míry talentu, který se především projevoval na poli hudebním, výtvarném a sportovním. Od třech let navštěvovala výtvarný obor při ZUŠ, od šesti let hudební obor při ZUŠ – housle

a akordeon a z pohybových aktivit to byl tanec, tenis. Ve všech uvedených aktivitách podávala nadprůměrné výkony.

Některé obtíže se ve druhé třídě prohlubovaly a na základě toho se začalo řešit vyšetření v PPP. Ovšem na poli mimoškolním si vedla velmi dobře. V tomto školním roce si Marie k houslím vybrala druhý hudební nástroj akordeon, její pan učitel byl nadšený z pokroků, které dělala rychleji než ostatní. Bylo ovšem třeba zaujmout specifický postoj k výuce a správně ji motivovat k dosažení výborných výkonů. Byla schopna velmi rychle pochopit zadání úkolu a přehrát danou skladbu. Využívala spíše svůj sluch než používání not, které jí přišlo zbytečné. Na třídních přehrávkách podávala výborné výkony i přes nervozitu, která se projevovala výrazným pocením. I v tomto školním roce byla oceňována v oblasti výtvarného umění, šlo o soutěže Evropa ve škole a prestižní ocenění na pražském arcibiskupství Arcibiskupem Dominikem Dukou, je vyhlášováno ve spojitosti s hnutím Na vlastních nohou Stonožka. Jde o humanitární a mírovou organizaci, kde děti pomáhají dětem kreslením vánočních přání a obrazů. Získávají tak finanční prostředky a pořádají sbírky na pomoc nemocným a postiženým dětem u nás i v zahraničí. Dále pak navštěvovala lekce tenisu a chodila do skautské skupiny v místě bydliště. Do každé aktivity se vrhala s nadšením a radostí. Do každé činnosti dává své maximum, i přes to že je velký trémista.

10. 2. 3 Formulář k vyšetření v PPP

Součástí tohoto formuláře – sdělení rodičů (viz příloha č. 4) je poučení pro rodiče ohledně toho, kdo bude vyšetření provádět, jak dlouho takové vyšetření bude trvat, možnosti nápravy obtíží, rizika a poskytnutí dalších poradenských služeb.

První částí je životopisné sdělení, kde matka uvedla základní údaje o sobě i otci – jméno, věk, dosažené vzdělání, zaměstnání a zdravotní stav. Dále pak počet a věk sourozenců. Zde se také uvádí případné obtíže zdravotního, výukového či výchovného charakteru i u ostatních členů. Je zde také uveden jazyk, kterým se doma hovoří. Dalšími potřebnými informacemi jsou údaje o tom, zda je rodina úplná a kdo se podílí na výchově.

Následující údaje se týkají průběhu těhotenství a porodu, doba kojení a výskyt různých onemocnění dle přiloženého seznamu. Další údaje se týkají onemocnění a hospitalizací v nemocnici, a zda je dítě či bylo v péči nějakého odborníka. Uvádí se zde také, v jakém věku začalo dítě sedět, ležet, chodit a mluvit a používat toaletu.

Poslední část tohoto životopisného sdělení se zabývá hrubou i jemnou motorikou, a zda je dítě levoruké či pravoruké. Dále pak výskyt bolestí hlavy, různé poruchy, neobratnost, nesoustředěnost, nepořádnost, koktavost, úzkosti, agresivní chování, plachost, sexuální poruchy a jiné.

Druhou částí je důvod návštěvy poradenského zařízení. Zde matka uvedla důvod, proč o vyšetření žádá, jaké obtíže u její dcery pozoruje doma a paní učitelka ve škole. Uvádí se zde aktuální prospěch ve všech vyučovaných předmětech. Další údaje se týkají toho, jakým způsobem probíhá učení a zda dítě navštěvuje i další zařízení jako je ZUŠ nebo DDM.

Ve třetí závěrečné části se uvádí důležitost pravdivého vyplnění tohoto formuláře, datum a podpis.

10. 2. 4 Práce s celou třídou

Protože Marie ve třídě nebyla jediná, kdo vykazoval specifické obtíže, paní učitelka zařazovala do výuky některá cvičení pro všechny děti. Jednalo se různé hry-cvičení na koberci v kroužku, kdy měly děti za úkol určovat první a poslední hlásku ve slově, určování, kterými jednotlivými hláskami se liší jednotlivá slova, např. šije – žije. Pojmenovávání obrázků a tvoření vět. Dále pak čtení slov s předložkami, kdy učitel ukáže obrázek s podstatným jménem, děti mají k dispozici na kartičkách jednotlivé předložky a doplňují je k obrázku. Velmi oblíbené pro celou třídu bylo posílání telegramu – paní učitelka diktovala jednotlivá písmena bez diakritických znamének a děti je zapisovaly. Děti pak měly za úkol rozluštit zprávu, oddělit od sebe jednotlivá slova a doplnit znaménka, popřípadě opravit chyby.

Pokud byla možnost, paní učitelka si Marii nechávala ve škole o hodinu déle, měla tak možnost se jí individuálně věnovat a probrat, co jí činilo obtíže. Pracovaly s pracovními listy, které slouží k nápravě dysortografických a dyslektických chyb, trénovaly čtení a nápravu psaní.

V té době ještě nebyly zaváděny plány pedagogické podpory což, je první stupeň podpůrného opatření z pěti možných. Jde o první stupeň podpůrných opatření, která představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání. Tato opatření nemají normovanou finanční náročnost a vypracovává si je škola sama. To pravovala

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017.

10. 2. 5 Marie ve třetí třídě

V zápiscích paní učitelky jsou záznamy o přetrvávajících výkyvech v náladách. Obvykle přicházela do školy s veselou náladou, často však byla smutná a unavená. Potřebovala povzbuzovat, pohladit, někdy i přivinout. Byla velmi ráda za pochopení, ale bylo také potřeba ji vždy nastavit hranice.

Písmo a rýsování bylo často velmi neupravené a s chybami, které byly většinou způsobené nesoustředěností nebo nedostatečným zájmem o danou věc – učivo – téma.

Výukové potíže přetrvávaly v rozlišování tvrdých a měkkých slabik a stále chybovala v násobilce. V logickém uvažování byla na velmi dobré úrovni. Při probírání vyjmenovaných slov se objevovaly chyby způsobené spíše ještě nedostatečným zafixováním řady vyjmenovaných slov a slov příbuzných. V pomocných tabulkách vyjmenovaných slov, písma a násobilky se orientovala rychle a s přehledem.

V matematické soutěži se ve školním kole umístila na 3. místě. V okresním kole se umístila do 10. místa.

V ostatních předmětech potíže nebyly pozorovány. Měla velkou slovní zásobu a všeobecný přehled o světě.

V průběhu roku byly Marii předkládány různé výzvy, týkající se učiva nebo dodržování třídních pravidel. Zřejmě byly pro Marii dostatečně motivující, protože se je snažila plnit, nebo co nejdříve dokončit.

Velké potíže Marii dělal pořádek ve školních pomůckách. Často zapomínala úkoly, anebo pomůcky ztrácela. Zadání úkolů bylo s matkou řešeno pomocí e-mailové korespondence.

10. 2. 6 Vyšetření v PPP a SPC

Návštěvy odborných pracovníků na jejich pracovišti v PPP proběhly ve dvou různých termínech s týdenním odstupem na konci listopadu, kdy Marie navštěvovala třetí třídu. K odbornému vyšetření se tak dostala šest měsíců, potom co byla podána žádost

do PPP. Matka s dcerou se dostavily na předem sjednanou schůzku, na kterou bylo nutno donést sešity a pracovní sešity ze školy.

Na vyšetření se podílela psychologka, která vedla první schůzku v PPP a speciální pedagožka, které vedla vyšetření v SPC. První kontakt s paní psychologkou proběhl v její kanceláři, seznámila se s matkou i Maruškou. Po té byla Maruška požádána, aby počkala na chodbě, aby si mohly obě ženy promluvit. Matka v kostce seznámila paní psychologku se situací ve škole i doma, sdělila základní anamnestické údaje a doplnila tak již předem odeslaný formulář. Protože od podání žádosti o vyšetření uběhlo šest měsíců, matka doplnila další obtíže, které se postupně přidávaly. Matka předala paní psychologce k nahlédnutí sešity se zápisy a také pracovní doplňovací sešity k nahlédnutí a zhodnocení jejího písemného projevu.

Paní psychologka sdělila matce, že si Marušku pozve k osobnímu vyšetření, kde neměla být přítomna. Vyšetření trvalo asi hodinu a půl.

Ve zprávě z PPP nebyly uvedeny vyšetřovací metody. Proto jsem při sepisování této práce oslovila poradnu, která Marii vyšetřovala. Byla jsem v domněnání, že mi sdělí, jaké testy byly při vyšetření použity. Bohužel jsem nepochodila a byla jsem odkázána na informace na internetu. Při vyhledávání jsem našla některé metody, které se běžně při vyšetřeních používají, níže je krátce specifikuji. Během návštěvy v poradně se používají testy, kterými se zjišťuje úroveň intelektových schopností, parciální poruchy, míra nepozornosti a poruchy chování, nebo nadání:

- ADHD IV (T-336) – posuzovací škála – tento druh testu posuzuje přítomnost příznaků projevů ADHD u dětí. Pomocí 18 položek odhaluje výskyt symptomů nepozornosti, hyperaktivity a impulzivity,
- Test cesty (T-41) – jde o neuropsychologickou zkoušku, která zjišťuje obecnou výkonnost mozku. Ukazuje psychomotorické tempo, koncentraci pozornosti a je zároveň citlivým ukazatelem poškození mozku (ADHD).
- Stanford–Binetova inteligenční škála IV. revize (T-35) – úkoly tohoto inteligenčního testu jsou seskupeny do 15 subtestů, které jsou uspořádány podle obtížnosti. V tomto testu se zjišťuje vývin kognitivních schopností, identifikuje nadané žáky, pomáhá odlišit mentálně retardované žáky od žáků s SPU.
- Číselný čtverec – Jirásek (T-3) – jde o test určený pro děti ve věku 8 -15 let. Testový materiál tvoří tabulka s čísly od 1 do 25, ta jsou přeházena a dítě je má

ukazovat a nahlas jmenovat ve správném pořadí, je hodnocen průměrný výkon z 10 pokusů. Tento test zjišťuje úroveň příjmu a zpracování informací, koncentrace a stability pozornosti, pohotovost i rozsah zorného pole. Primárně byl určen k diferenciatní diagnostice dětí s neurologickými problémy včetně ADD/ADHD syndromu, často používán v případech školního selhávání.

- Kresba postavy (T-76) – v tomto testu se hodnotí obsahová kvalita kresby (zobrazené části trupu, obličeje, končetin a oblečení včetně detailů), dále pak kvalita jejího formálního zpracování (správnost proporcí jednotlivých částí postavy, symetrie její pravé a levé části, dimenzionální zobrazení, spojení částí těla aj.), často se využívá porovnání obou skóre, např. při podezření na specifickou poruchu učení.
- Diagnostika specifických poruch učení (J. Novák) – (T-239) – test zaměřený na parciální posuzování struktury a úrovně jazykových schopností u dětí, které mají obtíže v pravopisných dovednostech (Psychodiagnostické testy, © 2018).

10. 2. 7 Zpráva ze školského poradenského zařízení

Tato zpráva byla vyhotovena na základě vyšetření na odborném pracovišti školského poradenského zařízení 2. 12. 2016 (viz příloha č. 5).

Podklady pro stanovení podpůrných opatření ve vzdělávání

Anamnéza:

Osobní anamnéza – 2. těhotenství s běžným průběhem a spontánním porodem ve 36. týdnu těhotenství, bez potíží, novorozenecká žloutenka, další vývoj v normě, před školou logopedie.

Rodinná anamnéza – v neúplné rodině, s výchovou vypomáhá babička, má starší sestru v 5. třídě ZŠ.

Školní anamnéza – MŠ od 3 let s bezproblémovou adaptací, ZŠ věkem, prospěch výborný, potíže činí čeština, hlavně psaný projev, jinak bystrá, hudebně nadaná (akordeon, housle).

Průběh vyšetření

- a) Část psychologická

Dítě vstřícné, ke spolupráci vysoce motivované, vnímavé, snaživé. Vystupováním kultivované, vyjadřování obsažné, někdy až od jevu uniká, výslovnost s neobratností v artikulaci, asimilaci sykavek. Pracuje metodicky s rozmyslem, pod přímým vedením se plně soustředí. Občas se projevují výkyvy. Náročné jsou práce pod časovým tlakem, kdy pracuje zbrkle. Je více zainteresované výsledkem než průběhem činnosti. Aktuálně posouzená celková kapacita rozumových předpokladů se pohybuje v pásmu nadprůměru s převahou názorové složky usuzování (vysoký nadprůměr). Výborně se rozvíjejí schopnosti logického myšlení, tvoření abstraktních pojmů, dovede adekvátně posoudit správnost informace, porozumět a použít v souvislostech. Schopnosti práce s verbálními prostředky jsou též kvalitní, ale jsou sledovány mírné potíže ve zpracování číselných pojmů – jde především o závislost na vnímání v struktuře čísel – mírné potíže v sekvenčních dovednostech. Jinak ale kvalita řešení početních problémů je vysoká.

b) Část speciálně-pedagogická

Kontakt s Maruškou navozen bez potíží, verbálně pohotová. Během vyšetření odbíhala od tématu, po upozornění pokračovala v práci. Vyšetřením zjišťujeme, že tempo čtení přetrvává pod úrovní rozumových předpokladů. Méně často chybovala – záměny podobných písmen d-b, přesmyčky slabik. Dívka čte s porozuměním, vyprávěla samostatně větší část děje. Další zvládla na doplňující otázky. V řeči přetrvává částečná dyslálie hlásky Ř, logopedie ukončena. Písemný projev pravou rukou. Písmo pod vlivem méně obratné grafomotoriky a méně korektního držení psacího náčiní. Přetrvávají některé specifické chyby – vynechávky diakritických znamének a písmen, záměny měkkých a tvrdých slabik. Občas se neudrží na lince. Snaží se zapisovat diakritická znaménka hned nad písmeny. Tempo psaní podle přepisu na hraně pro třetí ročník, pro psaní podle diktátu nepostačuje. Využívá písmo tiskací a psané. Aktuálně píše rychleji psacím písmem. Dále zjišťujeme lateralitu neurčitou typu A/P, nevyhraněná dominance ruky, oko pravé. Mírné oslabení přetrvává ve zrakovém a sluchovém rozlišování. Dívka je nejistá v chápání pravolevé orientace v prostoru.

Doporučení pro rodiče

Pravidelné čtení s dyslektickou záložkou, zlepšovat tempo pomocnými metodami – spolučtení, střídavé čtení, čtení pyramidy slov, postřehování, vyhledávání slov v textu, rozvíjet čtení s porozuměním, psaní podle přepisu a diktátu, ponechat volbu typu písma na dítěti, nadále zapisování diakritických znamének hned nad písmeny, v rámci procvičování uplatnit komentované psaní, snažit se nenapsat chybu, výrazná výslovnost měkkých a tvrdých slabik (dítě nahlas zdůvodňuje vše, co napíše), využívat k dopomoci měkké a tvrdé kostky, podpora vědomé kontroly, posilovat sluchové rozlišování podobných slov, měkkých a tvrdých slabik, posilování hlasového rozlišování při zpětné kontrole, při psaní podle přepisu, podporovat správné držení psacího náčiní, upozorňovat na správnou výslovnost nacvičených hlásek.

c) Část pedagogická (vyhodnocení plánu pedagogické podpory) řešena nebyla.

Závěr z vyšetření

Jde o dítě velmi bystré, školsky motivované s nerovnoměrným celkově nadprůměrným vývojem rozumových předpokladů, převahou názorové složky myšlení (vysoký nadprůměr) nad verbální. Výkony ovlivňovány mimointelektově – projevy poruchy pozornosti a aktivity (impulzivita, chyby z nepozornosti, neklid). Speciálně pedagogické vyšetření zjišťuje specifické potíže ve čtení a psaní, pomalejší pracovní tempo, problémy s grafomotorikou, mírný deficit ve sluchovém a zrakovém rozlišování. Pomalé tempo psaní a čtení. Lateralita neurčitá typu A/P. Doporučujeme toleranci pomalejšího pracovního tempa, specifických chyb, využívat alternativní metody práce a tolerantní hodnocení.

Převzetí závěrečné zprávy z PPP

Matka osobně navštívila poradnu k vyzvednutí verdiktu z vyšetření. Hned v počátku setkání byla matka obeznámena s tím, že Marie je první vyšetřované dítě s těmito obtížemi na základě novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 9. 2016. Matce bylo sděleno, že její dcera se vyznačuje dvojitou výjimečností, jde o souběh nadání a specifických poruch učení a poruchami chování. Obeznámila jí s dysortografickými obtížemi, lehkými dyslektickými obtížemi, poruchami chování

a pozornosti a nadáním, kde se prokázal vysoký nadprůměr v oblasti myšlení. Matka byla upozorněna i na možné obtíže spojené s výukou v ZUŠ, kdy Marie nebude schopna propojit hodiny hudební nauky a praktickými hodinami hraní na nástroj. I zde bude třeba individuálního přístupu ze strany učitelů. Paní psycholožka sdělila matce, že dcera bude zařazena do 2. stupně podpůrných opatření. To znamená, že škola vypracuje IVP na základě této zprávy, kde jsou uvedena doporučení jak s obtížemi a jejím nadáním pracovat. Po vypracování bude IVP zařazen do výuky.

10. 2. 8 Obsah IVP

Na základě všech podstoupených vyšetření za spolupráce doporučení pedagogicko-psychologické poradny a pedagogů základní školy byl vypracován IVP. Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP vzniklo 21. 12. 2016.

Zdůvodnění tohoto povolení:

Ve zdůvodnění je uvedeno, že se jedná o dítě velmi bystré, školsky motivované s nerovnoměrným celkově nadprůměrným vývojem rozumových předpokladů s převahou názorové složky myšlení ve vysokém nadprůměru nad verbální. Výkony jsou ovlivňovány mimointelektově – projevy poruchy pozornosti a aktivity – impulzivita, chyby z nepozornosti a neklid.

Ze speciálně pedagogického vyšetření byly zjištěny specifické potíže ve čtení a psaní, pomalejší pracovní tempo, problémy s grafomotorikou a mírný deficit ve zrakovém a sluchovém vnímání. Pomalé tempo se projevilo ve čtení a psaní. Lateralita byla vyhodnocena jako neurčitá typu A/P. Jde o souběh nadání a specifických vývojových potíží v učení a chování. Je doporučena tolerance pomalejšího pracovního tempa, specifických chyb, využívání alternativních metod práce a tolerantní hodnocení. Je zde také zmíněno, že IVP dosud nebyl uplatňován.

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):

Cílem tohoto IVP je rozvoj logického myšlení, sluchového a zrakového vnímání, rozlišování tvrdých a měkkých slabik dy-di, ty-ti, ny-ni a tolerance tempa čtení a psaní. Obohacení učiva o další informace a rozvíjení zvědavosti a tvořivosti, umožnění hledání souvislostí mezi získanými vědomostmi.

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:

Toto zpracování IVP má být realizováno v těchto předmětech – Český jazyk a literatura, anglický jazyk, prvouka a matematika.

Dále je v IVP uvedena specifikace stupňů podpůrných opatření.

Metody výuky – pedagogické postupy

Má být uplatňován individuální přístup, využívání didaktických her, metod kritického myšlení a práce s textem. Má být umožněna práce ve dvojici nebo ve skupině. Žákyně má mít možnost chyby samostatně vyhledat a mít možnost si je samostatně opravit. Má

být umožněno uspokojení zvědavosti a tvořivosti nadstandardními úkoly a činnostmi, zaměřené především k uplatnění abstraktně-logických operací, hledání strategií apod. Dále pak umožnění individuální projektové práce (naukové předměty) a možnost změny polohy těla ve vyučování.

Úpravy obsahu vzdělávání

Obsah v rozsahu RVP ZV s úpravou ve smyslu obohacování učiva v rovině rozšiřování a prohlubování, obohacení a další informace v naukových předmětech, stimulace objevování a hledání souvislostí.

Úprava očekávaných výstupů vzdělávání

Dle dostupných informací se výstupy neupravují dle RVP ZV.

Organizace výuky

Je upřednostňován diferencovaný přístup, kladná motivace, ponechat žákyni v blízkosti vyučujícího, dostatečná časová dotace pro činnosti podmíněné čtením a psaním. Umožnění změny polohy těla ve vyučování a vkládání pohybových relaxací.

Způsob zadávání a plnění úkolů

Zadávání úkolů má být srozumitelné a stručné, odpovídající možnostem žákyně. Pedagog by měl vždy zkontrolovat, zda bylo zadání porozuměno a správně zapsáno. Je kladen důraz na dostatečnou časovou dotaci na splnění úkolu.

Způsob ověřování vědomostí a dovedností

K ověřování vědomostí by mělo docházet převážně ústní formou. Pokud jde o český jazyk a anglický jazyk, zde je možno zvolit doplňovací cvičení, testy s možností označení správné varianty odpovědi nebo přiřazováním slov či tvrzení. V matematice se doporučuje respektovat osobní tempo při práci.

Hodnocení žáka

Je doporučeno hodnotit známkou, pokud je to možné, tak uvést ještě počet získaných bodů z celkově možných. V českém jazyce je třeba uvádět počet specifických a nespecifických chyb.

Pomůcky a učební materiály

V matematice a příbuzných předmětech je vhodné využívat předtištěné verze rychlostních testů. Pedagog by měl mít k dispozici zásobu nadstandardních úkolů podporující tvořivost a zvědavost. Z pomůcek je vhodné použít bzučák a tvrdé a měkké kostky pro rozlišování měkkých a tvrdých slabik při hodinách českého jazyka.

Podpůrná opatření jiného druhu

Nejsou.

Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)

Ne.

Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání

ZUŠ J. S. Bacha v Dobřanech (ZUŠ v Plzni ve zprávě není uvedena).

Spolupráce se zákonnými zástupci

Je kladen důraz na pravidelnou kontrolu žákovské knížky a zápisníku s úkoly. Očekává se vzájemná komunikace mezi učiteli a rodičem a jednotná spolupráce při řešení problémů. Rodič by měl s dítětem procvičovat vybrané oblasti podle doporučení pedagoga (poradenského pracovníka), poskytovat pravidelnou pomoc při přípravě na vyučování a vedení dítěte k samostatnosti při organizaci školních povinností.

Dohoda mezi žákem a vyučujícím

Žákyně byla seznámena s plánem IVP, s obsahem podpůrných opatření, ale i nápravných opatření a její spoluprací na plnění plánu IVP.

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

Český jazyk a literatura

Tolerance tempa čtení, zadávání doplňovacích cvičení, testy s možností označení správné varianty odpovědi nebo přiřazováním slov či tvrzení a umožnění projektových prací.

Anglický jazyk

Upřednostňovat ústní formu při ověřování znalostí tam, kde je to možné.

Matematika

V matematice je doporučeno respektovat osobní tempo. Je vhodné zařazování nadstandardních úkolů pro rozvoj zvědavosti a logického myšlení a předtištěné verze rychlostních testů.

Prvouka

Zařazování možných nadstandardních úkolů a individuální projektová práce.

Výtvarná výchova, tělesná výchova, hudební výchova a pracovní činnosti nejsou specifikované.

Závěr IVP

Dále jsou v IVP specifikovány osoby, které se podílejí na vzdělávání žákyně. Třídní učitelka, která vyučuje český jazyk, matematiku, výtvarnou výchovu, pracovní činnosti a tělesnou výchovu. Paní učitelka, která vyučuje anglický jazyk. Další paní učitelka vyučující prvouku a čtvrtá osoba podílející se na vzdělávání je na hudební výchovu. Všechny tyto paní učitelky, školní poradenský pracovník, pracovnice školského poradenského zařízení, zákonný zástupce žákyně, žákyně a ředitel školy jsou s tímto vyhotovením seznámeni a jsou pod ním podepsáni. K podpisu došlo 3. 2. 2017 a od té chvíle vešel v platnost.

Realizace IVP

IVP se začal používat od 3. 2. 2017 na začátku druhého pololetí třetí třídy.

V příloze č. 1 je přiložen prázdný formulář IVP a v příloze č. 6 je IVP, který byl pro Marii vypracován.

Vyhodnocení IVP

Na konci třetí třídy bylo třídní učitelkou vyplněno vyhodnocení IVP (viz příloha č. 7), kde je uvedeno, že IVP byl naplněn. Dále je zde slovní hodnocení metod, které byly v edukačním procesu použity. Třídní paní učitelka zde píše: *„Při výuce bylo použito individuálního přístupu, byly uplatněny didaktické hry a metody kritického myšlení.*

Pravidelně byly zadávány nadstandardní úkoly a byla umožněna individuální projektová práce v oblasti pračlověk, domácí zvířata, vesmír, ...“.

U položky stručné hodnocení žáka je napsáno: *„Žákyně zvládne pracovat samostatně. Zadaným úkolům rozumí. Bylo potřeba aktivity pravidelně obměňovat. Zatím zcela ještě nezvládne samostatně chybu vyhledat. Potíže stále přetrvávají v psaní y, i ve slabikách di-dy, ti-ty, ni-ny. Došlo ke změně režimu v domácnosti – pečlivá a důsledná kontrola domácích úkolů a přípravy na vyučování“.*

Dále se zde píše, že nebyly udělené sankce ani odměny, není zde ani specifikován návrh na další opatření.

Na konci dokumentu je datum vyhotovení a podpisy třídní učitelky a výchovné poradkyně školy.

DISKUZE

Ze zjištěných informací z dokumentace vyplývá, jak byl celý proces zavádění IVP dlouhý. Od podání žádosti do PPP k první návštěvě v PPP uběhlo 6 měsíců. Ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je však uvedeno, že poradenská služba se začne poskytovat bez zbytečného odkladu, nejpozději však do tří měsíců ode dne přijetí žádosti, nestanoví-li jiný právní předpis jinak. V tomto případě tak lhůta dodržena nebyla a omluvou jistě není, že v době čekání byly letní prázdniny.

Nemalá důležitost by měla být věnována i sestavení IVP. Třídní učitelka v rozhovoru uvádí, že jej sestavovala na základě dříve absolvovaného školení, s pomocí výchovné poradkyně. Je jasné, že správné vypracování IVP a podpora ze strany rodiny je důležitá pro jeho efektivní využití. Výsledky práce se žákyní byly znatelné ze zápisů třídní učitelky, které si podrobně vedla během Mariina studia.

Zároveň se můžeme pozastavit nad tím, jak takové nadané dítě poznat. V tomto případě měla Marie štěstí na svou třídní paní učitelku, která výjimečnost rozpoznala a dokázala s ní pracovat. Cihelková (2017) ve své knize uvádí, že jsou nadané děti špatně rozpoznatelné a mnohdy do statistik nezapadají. Obvykle se mluví o dětech se SPU, zdravotním postižením a děti s nadáním jsou opomíjené.

Domnívám, se že celý proces zavádění IVP by měl být kratší, nebo by měla být alespoň dodržena lhůta uvedena ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zbytečně tak dochází k časovým prodlevám. Dítě je tak ochuzeno o možnosti, které využívání IVP mohou přinést.

ZÁVĚR

Téma bakalářské práce *Proces zavádění individuálního vzdělávacího plánu u žákyně s parciálními poruchami a nadáním na Základní škole v Dobřanech* bylo zvoleno na základě absolvování odborné praxe na základní škole v době mého studia. Na této praxi mi bylo umožněno pozorovat děti při výuce a případ zmíněné žákyně se stal základem této práce.

Bylo zjištěno, že proces zavádění individuálního vzdělávacího plánu je časově velmi náročný, z pohledu třídní učitelky i matky. V květnu 2016 byla podána žádost k vyšetření do PPP, na konci listopadu 2016 proběhla vyšetření v PPP a SPC, výsledek z tohoto vyšetření byl školským poradenským zařízením doručen začátkem prosince 2016, koncem stejného měsíce bylo rozhodnuto o povolení vzdělávání podle IVP a od začátku druhého pololetí - 2/2017 se začal používat vypracovaný IVP.

Zmíněno by mělo být i kvalitní vzdělávání učitelů, které by přineslo možnost rozpoznat potíže žáků a pracovat s nimi. Mariina paní učitelka, kterou měla od první do třetí třídy, je pedagožkou s dvacetiletou praxí a bohatými zkušenostmi. Dokázala se dětem věnovat s maximálním nasazením. Děti pro ni nebyly jen položkami na seznamu, ale do učení a jednání s nimi dávala srdce a cit, to považují za důležité. Hledala alternativní a učební metody dle složení dětí ve třídě, výuku přizpůsobovala jejich potřebám.

S Marií bylo v tomto případě pracováno dle jejích potřeb i bez zpracovaného IVP.

Zde se ukazuje důležitost, aby na školách pracovali kvalitní učitelé, kteří dokážou pracovat s dětmi takovými, jací jsou. Přečíst žáka a zvolit vhodnou strategii k jeho optimálnímu vzdělávání, být empatičtí a poznat tak vznikající obtíže v určitých oblastech vzdělávání.

V této době Marie navštěvuje čtvrtou třídu. Od začátku školního roku má jinou třídní paní učitelku. Dle jejích slov přichází Marie do školy s různými náladami, od kterých se následně odvíjí průběh celého dne, jako největší obtíž uvádí nesoustředěnost. Dle doporučení IVP jsou jí nabízeny kratší verze testů a používání didaktických pomůcek, kterých však nechce využívat. Upřednostňuje písemné verze testů.

Matka je s třídní paní učitelkou v kontaktu a operativně se domlouvají na dalších postupech, jak s Marií pracovat. Probíhá denní kontrola aktovky, sešitů a žákovské knížky, v případě potřeby příprava na další den.

Tato práce by mohla sloužit jako informační zdroj k procesu zavádění individuálního vzdělávacího plánu. A otevírá prostor k přemýšlení nad problematikou nedodržování čekací lhůty pro vyšetření v PPP. Dále pak nad dlouhou dobou zavádění IVP.

Vypracování této práce bylo pro mě velice přínosné a získala jsem povědomí o problematice dětí s dvojí výjimečností. Měla jsem možnost proniknout do způsobu vyšetřování dětí se SPU.

SEZNAM LITERATURY

1. BUREŠOVÁ, J., 2017. *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii: průvodce pro rodinu a přátele*. Brno: Edika. 83 s. ISBN 978-80-266-1106-6.
2. CIHELKOVÁ, J., 2017. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál. 124 s. ISBN 978-80-262-1248-5.
3. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
4. FISCHER, S., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
5. FOŘTÍKOVÁ, J., 2009. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 71 s. ISBN 978-80-87000-28-1.
6. HAVIGEROVÁ, J. M., 2015. *Svět nadání: časopis o nadání a nadaných*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, Senovážné náměstí 25, 110 00 Praha 1, 2015, IV(1). ISSN 1805-7217.
7. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H., 2007. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vydání. Praha: D + H. 127 s. ISBN 978-80-903-869-1-4.
8. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
9. JUCOVIČOVÁ, D., 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H. 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.
10. KENDÍKOVÁ, J., 2017. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe. Dobrá škola. 136 s. ISBN 978-80-7496-305-6.

11. KREJBICHOVÁ, D., 1994. *Náprava dyslektických a dysortografických obtíží u žáků zvláštních škol*. Praha: Septima. 39 s. 80-85801-30-2.
12. KŘOVÁČKOVÁ, B., SKUTIL M., 2014. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus. 153 s. ISBN 978-80-7435-513-4.
13. LAZNIBATOVÁ, J., 2012. *Nadáný žiak: na základnej, strednej a vysokej škole*. 1. vydání. Bratislava: IRIS. 543 s. ISBN 978-80-89256-87-7.
14. MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ I., 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 115 s. ISBN 978-80-7372-815-1.
15. MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ I., 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně. 239 s. ISBN 978-80-7414-934-4.
16. MUDRÁK, J., 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 172 s. ISBN 9788024750897.
17. NEDVĚDOVÁ, A., 2002. *Problémové děti s poruchami učení a chování*. 1. vydání. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň. 43 s. ISBN 80-7020-107-x.
18. PIPEKOVÁ, J., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
19. POLLOCK, J., WALLER E., 1994. *Day-to-day dyslexia in the classroom*. New York: Routledge. 185 p. ISBN 0-415-11132-3.
20. POKORNÁ, V., 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 5. vydání. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 153 s. ISBN 978-80-7367-931-6.
21. PORTEŠOVÁ, Š., 2014. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita. 140 s. ISBN 978-80-210-7520-7.

22. PORTEŠOVÁ, Š., 2017. Školní poradenství v praxi. Praha: WoltersKluwer ČR, 2017, IV(2/2017). ISSN 2336-3436.
23. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
24. RIEF, S. F., 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 4. vydání. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 251 s. ISBN 978-80-7367-728-2.
25. SELIKOWITZ, M., 1998. *Dyslexia and other learning difficulties: the facts*. 2nd ed. New York: Oxford University Press. Facts (Oxford, England). 159 p. ISBN 0-19-262661-2.
26. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
27. VALENTA, M., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
28. WITTY, P. A., 2017. Svět nadání: časopis o nadání a nadaných. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, Senovážné náměstí 25, 110 00 Praha 1. VI(1). ISSN 1805-7217.
29. ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vydání. Praha: Portál. 263 s. ISBN 978-80-262-0875-4.
30. ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ D., 2007. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vydání. Praha: D + H. 83 s. ISBN 978-80-903-869-0-7.

Dokumenty

31. DENÍK TRÍDNÍ UČITELKY, 2014-2017.
32. OSOBNÍ DENÍK MATKY, 2008-2018.

33. ZPRÁVA PSYCHOLOŽKY, 2018.

34. ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO, 2014-2017.

35. ROZHODNUTÍ O POVOLENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA PODLE IVP 21. 12. 2016.

Elektronické zdroje

36. BENDAK, L., 2011. The Role of Individual Educational Plans in Helping Cycle One Students with Dyslexia to Become Better Readers [databáze]. Libanon [cit. 2017-12-30]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.ez-proxy.svkpl.cz/ehost/detail/detail?vid=4&sid=3de211e4-f1df-4dab-bb69-e69011ad1c61%40sessionmgr4006&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=67315067&db=a9h>

37. BILANCIA, G., MARAZZI, M., FILIPPI D. 2015. Neurorehabilitation applied to specific learning disability: Study of a single case. *NeuroRehabilitation* [databáze]. Italy. 37(3), 405-423 [cit. 2017-12-30]. DOI: 10.3233/NRE-151270. ISSN 10538135. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ez-proxy.svkpl.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=63e6010a-3752-4dcc-b976-13ba53bb7c6c%40sessionmgr101>

38. Město Dobruška © 2018. [online]. Home. [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <http://www.dobruška.cz/>

39. MŠMT © 2013-2018. [online]. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

40. MŠMT © 2013-2018. [online]. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>

41. MŠMT © 2013-2018. [online]. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>
42. MŠMT © 2013-2018. [online]. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>
43. MŠMT © 2013-2018. [online]. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ze dne 9. února 2005. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb>
44. NESKOROMNYKH, N., 2017. The Modern Model of Psychological and Pedagogical Support of Gifted Children. *European Researcher* [databáze]. 8(3), 201-211 [cit. 2017-12-30]. DOI: 10.13187/er.2017.3.201. ISSN 22198229. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ez-proxy.svkpl.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=63e6010a-3752-4dcc-b976-13ba53bb7c6c%40sessionmgr101>
45. PSYCHODIAGNOSTIKA © 2018. [online]. Psychodiagnostické testy [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_testy.asp?Kateg=1
46. RUNCO, M. A., Talented child [databáze]. USA [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84928273524&origin=reflist&sort=plf-f&src=s&st1=talented+child&st2=&sid=91e7aebdc746bd1bf8024a6adf7396b&sot=b&sdt=b&sl=29&s=TITLE-ABS-KEY%28talented+child%29&recordRank=>

47. STARKOVA, L., 2016. Disturbance of attention primary school [databáze]. [cit. 2017-11-10]. Dostupné z: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84974688214&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=disturbance+of+attention+primary+school&st2=&sid=87b91c24b0a754b5eeb4fe443aebbb2a&sot=b&sdt=b&sl=54&s=TITLE-ABS-KEY%28disturbance+of+attention+primary+school%29&relpos=12&citeCnt=0&searchTerm=>

48. ZÁKLADNÍ ŠKOLA DOBŘANY © 2018. [online]. Home. [cit. 2018-02-19]. Dostupné z: <http://www.zsdobransy.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

Přílohy jsou dostupné pouze v tištěné podobě.

Příloha č. 1 – Prázdný formulář IVP

Příloha č. 2 - Pracovní list

Příloha č. 3 – Zpráva z PPP – 2013

Příloha č. 4 – Sdělení rodičů

Příloha č. 5 – Zpráva ze Školského poradenského zařízení

Příloha č. 6 – Mariino IVP

Příloha č. 7 – Vyhodnocení IVP

Příloha č. 8 – Přepis rozhovorů s třídními učitelkami a matkou

Příloha č. 9 – Čestné prohlášení

SEZNAM ZKRATEK

ADD – attention deficit disorder – porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD – attention deficit/hyperaktivity disorder – porucha pozornosti s hyperaktivitou

Aj. – a jiné

Atd. – a tak dále

CNS – centrální nervová soustava

DDM – dům dětí a mládeže

IQ – inteligenční kvocient

LDE – lehké dětské encefalopatie

MMD – malé mozkové dysfunkce

MŠMT ČR – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky

Např. – například

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZV – rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

SPC – speciálně-pedagogická poradna

SPU – specifické poruchy učení