

Masarykova univerzita v Brně

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Výchovně vzdělávací práce s dětmi s SPU v
prostředí waldorfské školy**

Bakalářská práce

Brno 2009

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Gulová, Ph.D.

Vypracovala:

Soňa Šmehlíková

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury, který je v práci uveden.

.....
Soňa Šmehlíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Lence Gulové, Ph.D. za cenné rady, podporu a vedení mé práce.

Obsah

Úvod

1. Vymezení pojmu specifické vývojové poruchy učení	8
1.1. Definice SPU.....	8
1.2. Rozdělení a charakteristika jednotlivých SPU.....	9
1.3. Etiologie.....	10
1.4. Projevy.....	12
1.5. Specifické vývojové poruchy učení a jejich vliv na sociální postavení dítěte ve společnosti.....	13
1.6. Diagnostika.....	15
1.7. Legislativa týkající se SPU.....	17
1.8. Edukační proces žáků s SPU.....	17
1.8.1. Hodnocení žáků s SPU.....	19
1.8.2. Integrace.....	19
1.8.3. Pojem integrace.....	19
1.8.4. Faktory ovlivňující úspěšnost integrace.....	20
1.8.5. Integrace dětí s SPU.....	21
1.8.6. Individuální vzdělávací plán.....	21
2. Waldorfská škola	22
2.1. Historie waldorfského školství.....	23
2.2. Cíle, způsoby a specifika výuky.....	24
2.3. Zásady přístupu k integraci.....	26
2.4. Waldorfské školství v ČR.....	27
3. Výchovná a vzdělávací práce s dítětem s SPU ve waldorfské škole.....	27
3.1. Waldorfská škola v Brně.....	27
3.2. Průběh školního dne ve waldorfské škole.....	28
3.3. Výzkum vlivu integrace na dítě s SPU ve waldorfské škole.....	28
3.3.1. Cílová skupina.....	28
3.3.2. Metody výzkumu	29
3.3.3. Cíl výzkumu.....	29
3.4. Případová studie Jany.....	30
3.5. Vlastní výzkumné šetření – kvalitativní výzkum.....	36

3.6. Otevřené kódování	36
3.7. Shrnutí výzkumu.....	44
Závěr.....	46
Resumé.....	47
Summary.....	48
Seznam použité literatury.....	49
Seznam příloh.....	50
Přílohy.....	51-59

Úvod

Již třetím rokem pracuji jako vychovatelka ve waldorfské škole a hned v počátku jsem měla tu možnost, několikrát sdílet s dětmi i vyučování, jehož průběh mě velmi příjemně překvapil, obzvláště přístupem k dětem s výukovými problémy. Umožňuje jim jiný způsob výuky, individuální přístup, kladný vztah ke škole a všemu co s ní souvisí, spoustu zajímavých zážitků, které ve školách hlavního vzdělávacího proudu děti bohužel nezažijí.

Ve středu zájmu je tu dítě a jeho optimální rozvoj po všech stránkách. Škola se snaží žáky optimálně připravit pro život a vychovat z nich jedince se zdravím sebevědomím, a to i přes to, že mají menší, či větší handicap, který jim komplikuje vzdělávání. Obsah a způsob výuky je postaven na základních principech, které se liší v tom, o co především ta, či ona škola usiluje. Je to svoboda, zodpovědnost, spolupráce, samostatnost, sebevýchova, učení objevovat, sociální učení atd. Důležitým aspektem při vzdělávání dětí se zdravotním postižením je dobrá spolupráce školy s rodinou, což je pro tuto školu jedním z hlavních principů. Díky mé vychovatelské profesi se s dětmi setkávám především v době po vyučování, sdílím s nimi atmosféru ve které se pohybují, učí a tráví i čas mimoškolní. Poskytuje mi i možnosti dalšího vzdělávání v oblasti waldorfské pedagogiky, které mi pomáhá dívat se na dítě s postižením, jako na člověka, který může prožít stejně plnohodnotný život jako každý jiný.

Cílem této bakalářské práce je vymežit pojem specifických poruch učení a jejich charakteristiku, nastínit význam a možnosti individuální reedukační péče poskytované pedagogy žákům prvního stupně základní školy se vzdělávacím programem waldorfské školy.

Obsahem první části je charakteristika specifických poruch učení, jejich klasifikace a etiologie. Zároveň se práce bude zabývat diagnostikou, legislativou, edukativním procesem těchto dětí a jejich případnou integrací.

Druhá část je zaměřená na charakteristiku waldorfské pedagogiky, její historii, specifika a cíle výuky. Její pohled na integraci a přístup k postiženým jedincům.

Třetí, empirická část je věnována výchovné a vzdělávací činnosti dětí ve waldorfské škole. Je zde zpracována případová studie dítěte s SPU integrovaného ve waldorfské škole.

Metodou kvalitativního výzkumu bylo pozorování, rozhovor a dotazník. Součástí mé práce je také příloha, kde je vložen souhlas rodičů s kasuistickým šetřením jejich dcery, ukázka jejích písemných a kresebných projevů, rozhovor s rodiči, vzorek vyplněných dotazníků dětí, individuálně vzdělávací plán, ukázka vysvědčení.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmu specifické poruchy učení

1.1. Definice SPU

Dá se předpokládat, že specifické vývojové poruchy učení existují tak dlouho jako lidská vzdělanost sama, ale teprve od padesátých let minulého století se staly velmi aktuálním a závažným sociálním problémem. Přibližně 2 % dětí má v rámci vzdělávacího procesu výrazné problémy se zvládnutím čtení, psaní nebo počítání a potřebují soustavnou, dlouhodobou, odbornou pomoc. Přitom u chlapců se s poruchou učení setkáváme třikrát častěji než u dívek. Kromě školního prostředí (kde se projevují nejvíce), způsobují dětem spec. por. učení potíže i v sociokulturním prostředí a později i v profesionálním uplatnění.

Tyto poruchy mají vliv na formování osobnosti dítěte, často trpí pocity méněcennosti a neurotickými příznaky. Velký vliv na psychosociální postavení dítěte má přístup rodičů, učitelů a v neposlední řadě i spolužáků. Takové děti ze všeho nejvíce potřebují porozumění a podporu, obzvláště v začátku své školní dráhy. Proto se dnes klade velký důraz na včasnou diagnostiku a zajištění vhodné reedukační péče a podpory.

S vědeckým bádáním v oblasti SPU se přetvářela i terminologie, stále zůstává nejednotná, příčinou je skutečnost, že tato problematika zasahuje do mnoha vědních oborů.

Definice, jež považoval prof. Matějček, který se touto problematikou podrobně zabýval, za významnou byla definice expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti z roku 1980:

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

Současná definice (z roku 2003), kterou publikovala pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia* zní:

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáváním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám elektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“ (J. Pipeková 2006, s. 145)

Uvedené definice se týkají nejenom školního věku, ale už i časného dětství a odrážejí se i do života v dospělosti. Poruchy učení jsou uváděny ve spojitosti s dysfunkcí centrálního nervového systému, jelikož jsou podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. Přítomná porucha učení se zobrazuje do sféry psychické, resp. pedagogické.

Poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často i situaci v rodině. Jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale při jejich včasném zjištění a kvalitní reedukační péči a podpoře člověka s touto poruchou může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění vzdělávacích obtíží.

1.2. Rozdělení a charakteristika jednotlivých SPU

Bývají uváděny tyto poruchy učení:

Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j), problém bývá i v rozlišení zvukově podobných hlásek

(a-e-o, b-p) . Má potíže se spojováním hlásek v slabiku, rychlostí čtení, správnosti čtení a s porozuměním čtenému textu.

Dysgrafie – specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný. Dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií.

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.

Vedle těchto poruch se uvádí:

Dysmúzie – specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus. *Dyspinxie* – specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. *Dyspraxie* – specifická vývojová porucha obratnost

Tyto poruchy objevujeme u dětí, které jsou nápadně neúspěšné v některé školní dovednosti, ačkoliv mají přiměřenou inteligenci. Projevují se nejenom při čtení, psaní a počítání, ale jsou často doprovázeny řadou dalších obtíží a to poruchami soustředění, poruchami pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání, zrakového vnímání, poruchami řeči, jemné a hrubé motoriky, poruchami chování atd. Specifické vývojové poruchy učení je nutné odlišit od specifických poruch učení – alexie (ztráta naučené schopnosti číst) a agrafie (ztráta naučené schopnosti psát). Většinou jde o ztrátu již dříve nabyté dovednosti. Dále je nutné odlišit je od nespecifických poruch učení. To jsou obtíže vznikající z nejrůznějších vnějších příčin při výuce čtení, psaní a matematiky. Je to např. zanedbání školní docházky, psychická deprivace, dětská neuróza, nedostatek zraku, sluchu. Jedná se o tzv. pseudoporuchy.

1.3. Etiologie

K otázce příčin vzniku specifických vývojových poruch učení existuje řada teorií.

Můžeme vycházet z několika aspektů: neurofyzilogických, psychologických, speciálně pedagogických, sociologických a lingvistických.

Poruchy učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (LMD).

Podle názoru některých odborníků pojem „lehká mozková dysfunkce“ odpovídá pojmu „malá mozková poškození“, kdy se předpokládá skutečné poškození mozku v období prenatálním (před porodem), perinatálním (během porodu) a raně

postnatálním (po porodu). Prenatální poškození může být způsobeno infekčním onemocněním matky, kouřením, alkoholismem atd. Perinatální poškození bývá způsobeno nedostatkem okysličování mozku při dlouhotrvajícím porodu, vdechnutím plodové vody, přímým poraněním (např. pohmožděním hlavy použitím kleští) atd. Postnatální poškození souvisí s těžkým infekčním, zvláště horečnatým onemocněním (zápal plic, spála, záněty mozkových blan a mozku). Důsledkem těchto poškození mohou být těžká postižení v oblasti motoriky, drobné poruchy v psychomotorickém vývoji, poruchy chování, problémy ve vnímání, řeči, pozornosti a to vše při dobré inteligenci. U dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na základě LMD.

Za významnou práci z oblasti etiologie je považována práce Otakara Kučery, který se společně se svým kolektivem zabýval výzkumem dyslexií a dospěl k závěrům, které jsou velmi blízké současným zjištěním. Rozdělil příčiny do čtyř bodů:

1. Lehké mozkové dysfunkce (postihují asi 50 % případů)
2. Dědičnost (ve 20 % případů)
3. Kombinace hereditárních (dědičných) a encefalopatických (tvoří asi 15 %)
4. Neurotická nebo nejasná etiologie (asi 15 % dětí)

(O. Zelinková 2003, s.19)

Zajímavý, z hlediska příčin dyslexií je i psychiatrický a psychologický směr. Stoupenci psychiatrického směru zdůrazňují psychogenetický aspekt poruch učení, jejich snahou je pomoci dítěti v utváření vztahu mezi ním a okolním světem. Psychoanalytický přístup předpokládá, že dyslexie je poruchou vztahu mezi dítětem a prostředím, poruchou komunikace a má svůj původ již v raném dětství, úzce souvisí s navázáním citového vztahu mezi matkou a dítětem. (Zelinková 2003, s.20)

Nový pohled na tuto problematiku upozorňuje na nutnost jiného chápání SPU z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňuje při hledání příčin systémový přístup. Díky tomuto novému pohledu se díváme na žáka s SPU se všemi podmínkami a okolnostmi, ve kterých žije a které jej ovlivňují. Sledujeme jeho vývoj před narozením i po něm, jeho rodinu, podmínky pro učení a získávání poznatků, požadavky na vzdělání atd.

Tedy z hlediska těchto nejnovějších výzkumů se považují za příčiny poruch učení tyto:

- dispoziční příčiny
- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- podmínky školního prostředí

(J.Pipeková, M.Bartoňová 2006, s.150)

1.4. Projevy

U dětí se spec. vývojovými poruchami učení se kromě poruch při osvojování čtení, psaní a počítání projevuje i řada dalších obtíží. Tyto obtíže si v běžném životě však nemusí rodiče ani učitelé uvědomovat, mohou dítě dokonce považovat za hloupé, nepozorné a lenivé. Velmi důležité je uvědomit se, že SPU postihují i chování, sociální a citový vývoj. Jedinci často trpí pocitem méněcennosti a často těžko navazují sociální kontakty. Někteří autoři, jako např. Kucharská (1997, s.34) považuje za problematické především sociální vztahy, které vychází z fyzické nezralosti dyslektiků (ve srovnání s jeho vrstevníky), z jejich neadekvátního chování v sociálních situacích. Mnoho z nich má potíže s vyjadřováním, pozdě a nevhodně reagují na dotazy.

Nedokáží se poučit ze svých chyb, mají výkyvy ve výkonnosti. Často se objevuje pocit úzkosti, frustrace.

Studií, které řeší emocionální stránku těchto dětí není mnoho, ale poukazují na skutečnost, že vztah mezi emocionalitou a SPU je oboustranný. Hlavním problémem je nízká úroveň sebevědomí. (M. Bartoňová 2007, s.39)

Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu, především rychlost, správnost, techniku a porozumění čteného textu. Rychlost se projevuje velmi dlouhým slabikováním, luštěním písmen a hláskováním, nebo naopak je čtení zbrklé

a domýšlí slova. Nejčastějšími chybami ve správnosti je záměna písmen tvarově podobných, zvukově podobných, nebo zcela odlišných.

Dysgrafie postihuje grafickou stránku písemného projevu – čitelnost a úpravu. Má potíže v zapamatování si tvaru písmen, písmo je příliš velké, nebo naopak malé, obtížně čitelné. Často škrtná, přepisuje, má neúměrně pomalé tempo psaní. Tyto problémy přetrvávají do vyšších ročníků.

Dysortografie zasahuje do pravopisu ve dvou oblastech – zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a aplikací gramatických jevů. Mezi specifické dysortografické chyby patří rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy – di, ty – ti, ny – ni. Rozlišování sykavek , vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky.

Dyskalkulie se projevuje v neschopnosti manipulace s čísly , číselnými operacemi. Postihuje matematickou představu a geometrii. Často se učí počty na základě paměti, neúměrně dlouho používá k počítání prsty. V některých případech je narušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy.

(O. Zelinková 2003, s.44)

1.5. Specifické vývojové poruchy učení a jejich vliv na sociální postavení dítěte ve společnosti

Vstup dítěte do školy bývá velkým mezníkem nejen pro něj samotné, ale i pro celou jeho rodinu. Dítě, u kterého se objeví porucha učení ve školním věku, není před nástupem do školy od druhých dětí nijak odlišné. Je stejně inteligentní, umí užívat svůj mateřský jazyk, zajímá se o věci kolem sebe atd. Zde získává nové vědomosti, dovednosti a při tom prožívá radost z úspěchu a zklamání z neúspěchu. Rodiče jsou stejně jako děti plni očekávání, ale obvykle po několika měsících přichází zklamání. Z důvodů svých potíží nezvládají nároky školy, postupně podléhají frustraci a u rodičů nejsou naplněna jejich očekávání.

Je tedy na učitelích, aby včas rozeznal poruchu a informoval rodiče o tom, jak mají postupovat. Rodiče se zpravidla cítí zaskočeni. Není pro ně snadné přijmout fakt, že jejich dítě je odlišné, že jeho způsob učení nebude odpovídat běžným normám a že bude nutné tento fakt respektovat a nalézt řešení, jak obtíže překonat. Dalším zklamáním je, pokud se s dítětem pečlivě připravují a očekávané výsledky se

nedostavují. To v nich vyvolává pocit viny, napětí a stres. Pro dítě je velkým traumatem, když na počátku školní docházky své rodiče zklame. Dlouhodobé neúspěchy ho frustrují a dochází k narušení celého osobnostního vývoje. Uvědomuje si, že postoj rodičů k němu se mění, ale nerozumí tomu. Pokud je v rodině úspěšnější sourozenec, může být situace ještě komplikovanější. Sourozenec je preferovaný, neustále je dávaný za příklad a dítěti se postupně snižuje sebevědomí.

Rodiče dětí se specifickými poruchami učení potřebují znát správný přístup k dítěti. Ukazuje se, že příliš úzkostná péče a všestranná podpora neprospívá, neboť se nenaučí překonávat překážky. Naopak dítě, které je odkázáno samo na sebe mívá problémy ve spolupráci s kolektivem. Mnoho rodičů není schopno se orientovat této problematice a nechají se ovlivňovat okruhem různých názorů. Ve většině případů se postupem času rodiče naučí tyto problémy zvládat. (M.Bartoňová 2007, s.54)

Podle mého názoru ještě stále existuje celá řada předsudků vůči dětem postiženým specifickými poruchami učení. Nedostatečná znalost podstaty postižení a jeho projevů často vede k nesprávným soudům, nesprávným pedagogickým závěrům. V praxi se setkáváme se dvěma nevhodnými přístupy. V prvním případě je jedinec nepřiměřeně ochraňován a hájen. Tomuto dítěti jsou tolerovány veškeré chyby a neznalosti, nevyžaduje se po něm plnění běžných školních úkolů atd. V druhém případě je jedinec se specifickou poruchou učení vystavován neustálým stresům a postupně se u něj vytváří představa, že je hloupý, líný a neschopný.

Specifickými poruchami učení se odborníci zabývají i proto, že děti trpící těmito poruchami, mohou mít obtíže i s profesionálním zařazením. Dětem, které mají potíže s učením, je dána možnost po ukončení základní školy nastoupit buď na učňovskou nebo na střední školu, ale samozřejmě při výběru učebních oborů mají omezené možnosti. Nástupem na některou z možných škol jejich problémy zdaleka nekončí, protože velmi málo učitelů se specifickými poruchami učení zabývá. Avšak některé děti po ukončení základní školy nemají už další motivaci k tomu, aby pokračovaly ve výuce na další škole. Někdy i rodiče nemají dostatek sil jim dál pomáhat. Ty, které dále pokračují ve studiu, musí překonávat značné obtíže. Dělá jim problémy čtení, psaní, popřípadě i matematika. Jejich vzdělání není ucelené, nemají zažitou učební látku ze základní školy a mají velké mezery ve svých vědomostech. Proto je velmi důležité, aby takové děti měly pevné rodinné zázemí a aby byly samy dostatečně motivovány k překonávání překážek, které zapříčiňuje jejich porucha.

Pokud tomu tak není a chybí jim pozitivní motivace, práce je neuspokojuje, rodina je nepodporuje, mohou se dostat až do stavu frustrace.

1.6. Diagnostika

Protože specifické poruchy učení nemají jednotnou etologii a jejich závažnost je dána součinností mnoha činitelů, podílí se na diagnostice odborníci z oboru pedagogiky, psychologie, lékařství a sociálních disciplín. Cílem diagnostiky by měla být snaha o takové podmínky, které by vedly k cílevědomé léčbě či nápravné pomoci dítěti.

Podle Z. Matějčka (1995, s.144) rozlišujeme v diagnostické práci tři základní složky:

1. Je třeba zjistit, zda jde v případě vyšetřovaného dítěte skutečně o SPU. Tím vyloučíme i tzv. nepravou dyslexii, která má vícero různých příčin. Např. mentální retardace, vady zraku, sluchu, nebo řeči, celkově špatný zdravotní stav, chronické onemocnění. Ale příčinou může být i špatná situace dítěte v rodině, či ve škole, zanedbání školní docházky, špatný pedagogický přístup učitele.
2. Jde-li o SPU, je nutné provést podrobný rozbor konkrétního případu a zjistit původ a typ poruchy.
3. Pokud již máme klinický obraz případu, je třeba zajistit všechny podmínky pro vhodnou nápravnou péči o toto dítě.

Prvním diagnostickým ukazatelem bývá zpráva učitele, který na základě svých poznatků doporučí odborné vyšetření v psychologicko pedagogické poradně. Následně proběhne úvodní vyšetření – rozhovor s učitelem (případně jeho písemné sdělení). Poskytne informace o školním prospěchu dítěte, o časovém průběhu jeho školních obtíží, případné výkyvy ve výkonnosti a náladách, obtíže v pracovní výchově, neobratnost v tělesné výchově atd.

Následuje rozhovor s rodiči, zde má anamnéza zásadní význam pro etiologii. Rozhovor s rodiči by nám měl poskytnout veškeré údaje o klinickém obraze poruchy, charakteristice

osobnosti dítěte. Důležité jsou informace z rodinné anamnézy, vývojové anamnézy dítěte a jeho zdravotní anamnéza.

Poté probíhá rozhovor s dítětem, který nám odhalí s čím nemá a naopak s čím má ve škole problémy, jak se snaží své těžkosti překovat, jaká pomocná opatření byla doma a ve škole učiněna. Při rozhovoru máme příležitost zhodnotit řeč dítěte – artikulaci, skladbu řeči, slovní zásobu, obsahovou stránku mluveného projevu a schopnost sociálního užití řeči v rozhovoru.

(Z.Matějček 1995, s.150)

Speciální pedagog provede analýzu pedagogických údajů, vyšetření výukové úrovně, podílí se na vyšetření percepčně kognitivních zkoušek. Psychologické vyšetření je zaměřeno na stanovení úrovně rozumových schopností (vyšetření inteligence), které pomohou odhalit tzv. nepravé dyslexie. Nejčastěji se používá Pražský dětský Wechslerův test (pro děti od 5 do 16 let), případně Ravenovy Progresivní matice, upravené odborníky pro naši populaci.

(M.Bartoňová 2007, s.75)

Při vyšetření u dítěte sledujeme výkon ve čtení – jeho rychlost, porozumění čtenému textu, sledujeme chyby ve čtení a chování dítěte. Rychlost čtení je vyhodnocena čtenářským kvocientem, ten je dán počtem správně přečtených slov za první minutu. Celková doba čtení je ale tři minuty, po tuto dobu pozorujeme kvalitu výkonu. Je-li ve výsledku rozdíl mezi IQ a čtenářským Q vyšší než 20 bodů je pravděpodobné, že se jedná o dyslexii.

Úroveň písemného projevu je další důležité kritérium, posuzuje se z rozboru školních sešitů, diktátů, opisu a přepisu při vyšetření. Hodnoceny jsou kvalitativní a kvantitativní znaky písemného projevu.

Úroveň matematických schopností zjišťují psychologové pomocí baterie testů, kterou zpracoval J. Novák. Lze sledovat obtíže v matematické paměti, problémy se zaměňováním pořadí číslic, orientaci v prostoru, problémy ve čtení a psaní čísel, poruchy v oblasti matematických operací, poruchu matematického porozumění (Psychodiagnostika Brno).

(M.Bartoňová 2007, s. 76)

Do vyšetření řadíme i zjišťování úrovně sluchového vnímání, které se skládá ze sluchové analýzy, syntézy a sluchové diferenciací. Dále sledujeme poruchy

zrakového vnímání, vnímání prostorové orientace, časové posloupnosti a vyšetřujeme laterální.

1.7. Legislativa týkající se SPU

V současné době vzdělání žáků s SPU legislativně upravuje zákon č. 561/ 2004 sb. o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon z 24.9.2004) Vzdělání žáků s SPU se věnuje § 16. Řadí žáky s SPU do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle stupně specifických obtíží zákon rozlišuje žáky se zdravotním postižením, kteří mohou být zařazeni do režimu speciálního vzdělávání a žáky se zdravotním znevýhodněním, které vyžaduje zohlednění při vzdělání.

Na školský zákon navazuje vyhláška č. 72 (z roku 2005) o poskytování poradenských služeb a vyhláška č. 73 (z roku 2005) o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Obecné podmínky základního vzdělání řeší vyhláška 48 / 2005 Sb. o základním vzdělání a plnění povinné školní docházky a tyto podmínky se týkají i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato vyhláška navazuje na §116 školského zákona, jeho obsahem je sdělení, že poradenská zařízení, zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost. Pedagogicko – psychologická poradna provádí odborné vyšetření žáka a zajišťuje psychologickou a speciálně pedagogickou péči. Zpracovává na základě vyšetření na tohoto žáka odborný posudek.

(M.Bartoňová 2007, s. 89)

1.8. Edukační proces žáků s SPU

Způsob vzdělávání a poskytování reedukační péče vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny, nebo ve spolupráci speciálně pedagogického centra.

Dnes existují tyto možnosti edukace:

1. Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy – tato možnost bývá využívána u mírnějších projevů SPU.
2. Individuální péče prováděná učitelem, který absolvoval speciální kurz, podporu v péči zajišťuje speciální pedagog, nebo školní psycholog. Reedukace probíhá ve formě dyslektických kroužků.
3. Skupiny individuální péče při základních školách – dítě v průběhu dne navštěvuje speciální třídu, ve většině případů jde o výuku českého jazyka. Péči zajišťuje speciální pedagog.
4. „Cestující učitel“ – tím je většinou pracovník pedagogicko – psychologické poradny či speciálně - pedagogického centra. Reedukační péči provádí v průběhu vyučování
5. Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování. Je zde snížený počet žáků. Výuku zajišťuje spec. pedagog.
6. Speciální školy pro děti s poruchami učení
7. Třídy při dětských psychiatrických léčebnách – pro děti s těžším stupněm postižení.
8. Individuální a skupinová péče – probíhá v pedagogicko psychologické poradně formou edukativních a stimulačních skupin za přítomnosti rodičů.

(M.Bartoňová, M.Vítková 2007, s. 187)

Základní podmínkou pro dobrou a úspěšnou reedukaci je spolupráce rodiny, školy a poradenské instituce. Metodu reedukace je nutné přizpůsobit individuálním potřebám dítěte a také respektovat jeho úroveň schopností. Náprava je zdlouhavá a vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, rodičů i školy. Ale pokud má dítě z těchto stran laskavý a přitom důsledný přístup a je správně motivováno, výsledky nápravy se dostaví.

1.8.1. Hodnocení žáků s SPU

Hodnocení a klasifikace patří mezi metody pedagogické diagnostiky. Cílem hodnocení je posuzovat úroveň znalostí žáků v daném období. Hodnocení a klasifikace neoddělitelně patří ke každé výchovně vzdělávací práci.

(O.Zelinková 2003, s. 215)

Této problematice se věnuje článek 5 Metodického pokynu č.j. 13711/2001-24, tento pokyn upřednostňuje širší slovní hodnocení a doporučuje vhodně informovat spolužáky o individuálním přístupu, způsobu hodnocení a klasifikace daného žáka. Ve slovním hodnocení, které je v souladu s individuálním vzdělávacím plánem je zachycena úroveň vědomostí a dovedností dítěte s SPU. Návrh na slovní hodnocení může podat pracovník pedagogicko – psychologické poradny, rodiče žáka, nebo učitel. Rodiče musí být obeznámeni s formou slovního hodnocení a musí s ní souhlasit.

K obecným zásadám při hodnocení dětí s SPU patří, aby dítě zažilo pocit úspěchu, bylo chváleno za snahu, hodnocení a klasifikace jeho výsledků by měla vycházet ze znalostí příznaků postižení. Hodnoceny by měly být pouze jevy, které žák zvládl.

Tento specifický přístup ke klasifikaci je důležité uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se prolínají příznaky postižení. A neméně důležité je hodnotit výkony dítěte spravedlivě. Pokud zvolíme správný způsob hodnocení a klasifikace u dětí s SPU, významně tím můžeme ovlivnit jeho další vývoj i jeho pozdější volbu profesní orientace.

(M.Bartoňová 2007, s. 99)

1.8.2 Integrace

Se slovem integrace se v dnešní době setkáváme stále častěji, dozvídáme se o ní z médií nebo z odborných publikací či knih.

1.8.3. Pojem integrace

Slovník cizích slov charakterizuje slovo integrace jako scelení, ucelení a sjednocení. V oblasti speciální pedagogiky je integrace považována za nejvyšší stupeň socializace. To znamená, že díky integraci dochází k úplnému začleňování člověka s postižením do společnosti. Takové dítě, které je integrováno mezi ostatní

vrstevníky poznává prostředí přirozené, a učí se zvládat i nepříjemné emoce, které takovýto proces vyvolává.

Integrace se netýká samotné osoby postiženého, ale také se podílí na jeho socializaci, integrace proto nezáleží jen na vůli postiženého, není jen jeho záležitostí, ale týká se i intaktních spoluúčastníků. Všechny osoby podílející se na procesu integrace se vzájemně obohacují a ovlivňují. Integraci však nelze postiženému vnutit. Musí být součástí jeho potřeb, musí o ni aktivně usilovat. Velmi záleží na jeho motivaci.

1.8.4. Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

Při procesu integrace žáka s postižením do běžné školy by se měly brát ohledy na potřeby a zájmy všech, kterých se tento proces týká: dětí s postižením, ostatních dětí, rodičů, učitelů a celé školy. Pro integraci je třeba vytvořit určité podmínky. Mezi základní patří podmínky ekonomické, psychosociální a právní. Ekonomické podmínky souvisí se situací státu, školy, rodiny. Je třeba zajistit speciální pomůcky, upravit interiéry, financovat asistenty ve třídách.

Mezi psychosociální podmínky patří např. překonání předsudků, odstranění pocitů nejistoty, změnit odmítavý postoj. Podmínky právní souvisejí s legislativou státu.

Pro úspěšnou integraci ve škole je potřeba splnit následující podmínky:

- s integrací musí souhlasit rodiče daného dítěte s postižením a musí si ji přát.
- Zařazením jejich dítěte do běžné školy znamená vyšší nároky na speciální domácí
- přípravu, na spolupráci se školou a pochopení nezdarů nebo selhání dítěte
- s integrací musí souhlasit i rodiče zdravých dětí, měli by chápat i situaci ve třídě,
- umět ji vysvětlit svým dětem, odpovídat na dotazy a kladně děti ovlivňovat
- s integrací musí souhlasit učitel, musí se pro ni svobodně rozhodnout. Měl by mít
- potřebné vědomosti, znalosti a zkušenosti

- na integraci musí být připraveni i zdraví žáci, musí být seznámeni se situací, chápat proč nastala a měli by vědět jak se chovat a jak pomáhat
- žákovi s postižením musí být poskytnuta speciální péče řízená speciálním pedagogem, musí být vytvořen individuální vzdělávací plán, úprava třídy a školy, zajištění speciálních pomůcek a asistenta pedagoga
- výchova a vzdělávání dítěte s postižením nesmí ohrozit nebo omezit péči o ostatní žáky ve třídě. Musí být zajištěno přirozené a rovnocenné soužití zdravých a handicapovaných

Pokud jsou splněny výše uvedené podmínky je integrace pozitivní. To ovšem neznamená, že lze integrovat každého, vše je závislé na individualitě dítěte a přístupu jeho okolí.

1.8.5. Integrace dětí s SPU

K žákům s lehčím stupněm specifické poruchy učení je přístupováno se zřetelem na jejich specifické potřeby. Tento individuální přístup spočívá v toleranci obtíží, uplatňování mírnějšího hodnocení a klasifikace, občasné dopomoci a intervenci učitele ve výuce. Na prvním stupni jde především o povzbuzení handicapovaných dětí a vytvoření takových podmínek, aby všichni mohli podat co nejlepší výkon. Na druhém stupni je důležité, aby učitel pomohl žákovi nalézt a vytvořit učební styl. Integrovaní jsou žáci s těžším stupněm specifické poruchy učení na základě doporučení pedagogicko - psychologické poradny. Všichni tito žáci se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího programu.

Obecně je integrace doporučována žákům a studentům s průměrným i nadprůměrným intelektem, žákům, kteří jsou zvědaví, snadno adaptabilní, s poruchou těžšího stupně a jsou-li zachovány a splněny podmínky integrace.

1.8.6. Individuální vzdělávací plán

IVP přesně specifikuje zvláštnosti vzdělávacích potřeb žáka, tzn. je vytvořený zcela podle jejich handicapu a postihuje ty oblasti výuky, ve kterých jsou jejich obtíže nejvíce patrné. Vypracovává jej třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením, nebo školním spec pedagogem, školním psychologem, výchovným poradcem,

zákonými zástupci. Umožňuje integrovanému žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy. Cílem je najít optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat.

2. Waldorfská škola

...“vychovává lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.“ (Steiner, 2003)

Waldorfská pedagogika myšlenkově vychází z antroposofické antropologie Rudolfa Steinera, který si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Učební plán, metody a obsah výuky waldorfské školy jsou z tohoto poznání přímo odvozeny. Na tomto základě vzniklo od roku 1919 až do současnosti na celém světě mnoho stovek pedagogických a léčebně pedagogických zařízení.

Pedagogik Rudolfa Steinera se dívá na člověka ze tří zorných úhlů, jako na bytost tělesnou, duševní a duchovní. Učitel, který se má dítěti stát průvodcem a rádcem na cestě k plnému rozvinutí všech osobnostních kvalit, by měl při své práci oslovovat všechny tyto tři dimenze lidské bytosti a naslouchat specifickým potřebám svých svěřenců v jejich konkrétním vývojovém období. Svým působením by měl formulovat učební látku, životní zvyklosti a společný život třídy, nikoli však nejvnitřnější bytost dítěte. Jeho úkolem není přivádět žáky v tom či onom směru na určitou cestu, nýbrž probudit v nich síly, které jim umožní přijmout zodpovědnost za své svobodné rozhodování a jednání, vedené vlastní přirozeností a současně vědomím sounáležitosti s celkem světa.

Vzdělání v pojetí waldorfské pedagogiky, by mělo člověka duchovně obohatit, vybavit ho všemi kvalitami potřebnými k zvládnutí i těch největších výzev života a umožnit mu najít takové hodnoty, které se stanou jakousi cestovní mapou celého jeho života. Škola by měla působit na všechny složky lidské osobnosti, ne se

jednostranně zaměřovat na kognitivní výbavu dítěte. Rozvoj myšlení by měl jít ruku v ruce s kultivací pocitů (zejména prostřednictvím uměleckých aktivit) a posilování vůle (v pohybové výchově a při rukodělných činnostech). V opačném případě hrozí, že budou děti v raném věku zatíženy intelektualismem a abstrakcemi, čímž může být postižena celá jejich osobnost.

Z těchto vzdělávacích a výchovných ideálů vyvěrá duchovně integrované kurikulum, které upřednostňuje proces a kontext učení před produktem a obsahem učení, samostatné uvažování před schopností přesně reprodukovat vědomosti, schopnost naslouchat vlastní intuici před spoléhání se na čistě logický úsudek a kvalitu poznatků před jejich kvantitou. Plodná mysl, bohatá představivost, schopnost řešit problémy a sociálně vyspělé jednání jsou ve waldorfské škole hodnoceny výš než úspěch ve vědomostním testu.

Třídní učitel waldorfské školy pracuje se svými dětmi od první až do deváté třídy; v ideálním případě učí i na druhém stupni všechny předměty tzv. hlavního vyučování (epochového vyučování) a alespoň některé odborné předměty, je však běžné, že si učitelé s některými předměty vypomáhají. Tato praxe je založena na přesvědčení, že jsou-li děti předány každý rok do péče jiného učitele (natož děje-li se to téměř každou hodinu), trpí jejich niterný život, neboť to, na čem pracovaly v průběhu jednoho roku, nemůže být v následujícím období plně rozvinuto. Aby však třídní učitel svým žákům nezevšedněl, aby pro ně dokázal být stále tvůrčím rádcem, naslouchajícím jejich aktuálním potřebám, musí sám aktivně pracovat na vlastním osobnostním růstu a spolu s dětmi se postupně proměňovat. Samozřejmě by měl být vnitřně pravdivým a přirozeně zvědavým člověkem, který se dokáže pro svou věc skutečně nadchnout, a čerpá ze své tvůrčí fantazie, stává se oživujícím prvkem celé školy.

„Úkolem učitele je nedotýkat se „já“ žákovy, nýbrž přispět k tomu, aby se nástroj (tělo i duše) utvářel tak, aby individualita im mohla jednou volně nakládat a vládnout“ (Výchova ke svobodě, z přednášek Rudolfa Steinera, s. 104, 1991)

2.1. Historie waldorfského školství

V roce 1919 vznikla ve Stuttgartu z iniciativy továrníka Emila Kockna a na základě podnětů Rudolfa Steinera první waldorfská škola, která byla původně otevřená jako škola pro děti dělníků při továrně Waldorf - Astoria. Cílem těch, kteří se podíleli na

jejím založení, bylo „zapůsobit v reformátorském, revolučním směru v oblasti školství“ a zasadit se tak o obrodu duchovního života v tehdejší Evropě. Učitelství se pro ně a jejich následovníky stalo tvořivou výchovnou činností, jež má vést k probuzení individuálních dispozic každého dítěte a nikoliv pouze k ovládnutí přesně stanovených vědomostí a dovedností. Tomuto novému přístupu ve vzdělávacím procesu se zpočátku dostalo jen málo pochopení.

První zahraniční waldorfské školy byly založeny v roce 1923 v Holandsku, v roce 1925 v Anglii a v roce 1926 ve Švýcarsku, Norsku, Portugalsku a Maďarsku. Během druhé světové války byly waldorfské školy v Německu uzavřeny, ale po roce 1945 se tady waldorfské hnutí opět obnovilo. V roce 1952 bylo již ve Spolkové republice 25 waldorfských škol a v roce 1999 již 174. Příčinou tohoto rozvoje je rostoucí pochopení rodičů o poslání školy a významu vzdělávání. Během druhé světové války se hnutí waldorfských škol rozšířilo i mimo Evropu, a to nejdříve do Severní Ameriky a poté i do Austrálie, Jižní Ameriky. V dnešní době jsou tyto školy téměř v každé zemi a jejich počet na celém světě se odhaduje okolo 800.

2.2. Cíle, způsoby a specifika výuky

Waldorfská pedagogika si klade za cíl vychovávat v dítěti všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obě mozkové poloviny jsou zatěžovány a rozvíjeny rovnoměrně.

Pěstuje v dětech zdravé sebevědomí. To se utváří díky respektu k individualitě žáka a slovnímu hodnocení, které umožňuje ocenit i relativní zlepšování jedince. V široké nabídce vyučovacích činností a znalostí si každý žák najde alespoň jednu oblast, v níž vyniká, a zažije tak důležitý pocit úspěchu (stejný důraz je kladen na tradiční předměty i na výuku základů řemesel a uměleckou výchovu).

Na druhé straně je rozvíjen smysl pro zodpovědnost, děti se učí podřídit své zájmy zájmu celku. Vysoce je ceněna spolupráce (nikoliv soutěž) mezi dětmi. Děti vědomě poskytují své individuální schopnosti ve prospěch celku. Waldorfská pedagogika nechává dítě objevovat svět jako něco pestrého, krásného, tajemného a zajímavého. Tímto způsobem podporuje tvořivost a touhu po vzdělání.

Pomocí úzké spolupráce rodičů se školou jsou tyto výchovné podněty přenášeny i do rodinné výchovy, což přispívá k celkové harmonizaci vývoje a výchovy dítěte.

„Nejde o dosažení cíle, ale o to být stále na cestě. A když už se má ve škole něčemu učit, pak životu samému – životu se všemi jeho barvami, zvuky, odstíny a gesty.“

(Daniel Wirtz 2007, s.15)

Specifika v metodě waldorfského vyučování

Slovní hodnocení žáků bez použití známek, Každý výkon žáka je projevem celé jeho bytosti a nelze ho redukovat na pouhé číslo. Hodnocení je vždy ve vztahu ke schopnostem dítěte a ne ke schopnostem ostatních dětí. Při hodnocení se za stejně významné považuje intelektuální, umělecké i řemeslné a sociální dovednosti. To podporuje sebevědomí a chuť do učení (trvale špatné známky dítě nemotivují).

Výuka hlavních předmětů (matematika, český jazyk a literatura, fyzika, chemie,...) probíhá v tzv. epochách – dvouhodinový vyučovací blok, ve kterém denně po dobu 3 – 4 týdnů učitel rozvíjí jedno dané téma a v rámci možností je propojuje s jinými obory. Ostatní předměty se vyučují v klasických vyučovacích hodinách. Žáci mají možnost probíranou látku vnímat v různých souvislostech a vytvořit si tak hlubší představu o dané problematice.

Cizí jazyky se vyučují od první třídy. Děti jsou v tomto období ještě schopny vstřebat cizí jazyk obdobně jako mateřskou řeč.

Umělecká výchova – zvládnutí základů hry na více hudebních nástrojů, sborový zpěv, výtvarná výchova, dramatická výchova.

Děti nepoužívají hotové učebnice, které nevyhovují dynamickému a mezioborovému pojetí výuky. Vytváří si vlastní pracovní sešity a používají (ve vyšších ročnících) encyklopedie, atlasy, odborné články a jinou autentickou literaturu.

Encyklopedické znalosti jsou dětem zprostředkovány mj. pomocí rytmických her, přičemž snahou je zapojit do procesu zapamatování co nejširší spektrum smyslových vjemů. Právě proto je v procesu učení preferován zážitek před intelektuální informací.

Lidské činnosti a přírodní zákonitosti probírané ve výuce si děti sami vyzkoušejí. Sami objevují a následně se snaží popsat, jak a proč věci fungují a jak je možné dané jevy využít v praxi.

Waldorfští učitelé usilují o výchovu svobodných lidí, nevštěpují jim žádný určitý světový názor. Usilují o rozvinutí vloh svých svěřenců tak, aby byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a společensky citlivého

jednání. Aby vyučování dítě oslovilo, musí se nejen zaměřit na různé složky osobnosti, ale také respektovat vývojové stádium, ve kterém se dítě nachází. Na základě toho je pak obsah učebního plánu utvářen tak, aby oslovoval právě to, na čem dítě vnitřně pracuje. Každá třída, tak v daném roce prožívá výuku v nějakém zaměření a v určitých obrazech:

1. třída – Lidové pohádky
2. třída – Morální příběhy, bajky
3. třída – Mýty o stvoření světa
4. třída – Mytologie
5. třída – Dávné kultury, Řekové
6. třída – přírodní zákony, Římané
7. třída – Objevné plavby
8. třída – Vynálezy
9. třída – Revoluce

2.3. Zásady přístupu k integraci

Integrace do prostředí waldorfské školy je docela častá, jelikož rodiče dítěte s postižením si tuto školu vybírají právě pro přístup a práci s těmito dětmi. Učitelé waldorfské školy nenahlízejí na děti s postižením jako na odlišné, nebo nemocné, ale snaží se v nich vidět je samé, jejich životní cestu, na které mu chtějí být nápomocni. Při práci na waldorfské škole se každý učitel snaží objevit v dítěti jeho nadání a v tom ho podpořit. Je zde rozvíjen nejen intelekt, ale také ostatní složky člověka, jako je např. vnímání, cit. V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus pohyb a prožitek. Dalším vhodným prvkem pro integraci do prostředí waldorfské školy je platnost zásady, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Tímto nejsou slabší děti nebo děti s postižením nijak vytlačovány a mohou tak vyrůstat v běžném sociálním prostředí a plně rozvíjet svoje nadání a schopnosti nejen při vyučování matematiky či českého jazyka, ale také při rukodělných pracích (vyšívání, pletení, háčkování, práci se dřevem).

2.4. Waldorfské školství v ČR

Na území České republiky došlo k rozvoji waldorfského školství až po roce 1989.

V dnešní době je to nejrozšířenější alternativní systém vzdělávání u nás. K dnešnímu dni se v ČR nachází 11 waldorfských škol. Tři školy v Praze, jedna v Semilech, Pardubicích, Příbrami, Písku, Českých Budějovicích, Brně, Olomouci a Ostravě.

V Praze pracuje Kruh přátel svobodných waldorfských škol, který je centrem důležitých informací o literatuře, kurzech, seminářích a konferencích a dění ve světě waldorfské pedagogiky. V Brně pak existuje pobočka tohoto sdružení.

Waldorfská pedagogika se s úspěchem uplatňuje i ve speciálních školstvích, o čemž svědčí práce speciálních, integrovaných a pomocných škol, které se věnují mentálně a tělesně postiženým dětem (Svobodná speciální škola J.A.Komenského v Praze).

Na tomto principu pak v České republice pracuje domov a denní stacionář pro lidi s mentálním postižením Camphill v Českých Kopistech. Jedná se o domov na vesnici, kde se tito lidé věnují ekologickému pěstování zeleniny, ovoce, bylin a také zde pracují v různých dílnách a starají se o domácnost.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Výchovná a vzdělávací práce s dítětem s SPU ve waldorfské škole

3.1. Waldorfská škola v Brně

Místem mého výzkumného šetření se stala z velké části brněnská waldorfská škola, ve které působím již čtvrtým rokem jako vychovatelka ve školní družině.

V současné době působí devět waldorfských tříd při ZŠ Masarova v Líšni. Škola zde má velkou míru autonomie s vlastním školním vzdělávacím programem. Ale velkou snahou všech, jak učitelského kolegia, tak rodičů a příznivců školy bylo dosáhnout samostatnosti a propojení s waldorfskou mateřskou školou, která se nyní nachází v městské části Královo Pole. Tato velká vzdálenost byla nevýhodou hlavně pro rodiny s více dětmi různého věku, vzhledem ke složitosti dovážení a vyzvedávání dětí ze ZŠW a MŠW. Po složitém jednání dosáhla waldorfská škola úplné

samostatnosti a od nového školního roku 2009/2010 bude působit v městské části Žabovřesky na ulici Plovdivská, současně s waldorfskou mateřskou školou. Tuto skutečnost škola přivítala, i když stěhování proběhlo za dobu její existence v Brně už několikrát. Ve školní budově na Plovdivské ulici v Brně naleznou všechny děti ZŠW i MŠW vhodné zázemí i příjemné prostředí pro vyučování i trávení volnočasových aktivit.

3.2. Průběh školního dne ve waldorfské škole

Začíná osobním přivítáním s učitelem. Ve dvouhodinovém hlavním vyučování nastává prostor pro třídní rituály, kolektivní práci při rytmických hrách a cvičeních, skupinovou či samostatnou práci při vstřebávání a procvičování učiva. Je zakončeno vyprávěním příběhu, typického pro jednotlivé ročníky – od pohádek v první třídě až po životopisy významných osobností v nejvyšších třídách. Pak následuje výuka odborných předmětů, tj. cizích jazyků, pohybových, uměleckých předmětů a cvičné hodiny matematiky a českého jazyka.

„Waldorfská škola není nikdy „hotová“. Musí být chápána jako stále vznikající a prožívána. Škola uchopovaná ve vznikání, čerstvá jako nový den. Není snad právě tohle tím, o co máme stále usilovat: zůstat stále v pohybu, ve vývoji?“ (Daniel Wirtz 2007, s.21)

3.3. Výzkum vlivu integrace na dítě s SPU ve waldorfské škole

Tato kapitola se zabývá zkoumáním dopadu integrace do prostředí waldorfské školy pro dítě s poruchou učení. Pro tento výzkum bylo vybráno dítě z waldorfské školy v Brně, které navštěvuje čtvrtou třídu a byla zpracována jeho případová studie.

Zvolenou výzkumnou metodou je **metoda kvalitativního výzkumu**.

3.3.1. Cílová skupina

Jako cílovou skupinou pro moje šetření jsem si zvolila třídní učitelku, rodiče a dítě samotné. Provedla jsem s nimi předběžně narativní rozhovory, které se týkaly hlavního bodu mého výzkumu a to vliv integrace dítěte s SPU v prostředí waldorfské školy. Pro výzkum bylo důležité znát postoj a pohled rodičů na integraci

jejich dítěte, který se mohl v průběhu čtyř let, kdy jejich dcera školu navštěvovala měnit. Neméně důležitý je obraz, který vidí třídní učitelka a dokáže objektivně zhodnotit vliv integrace na její žačku.

A samozřejmě mě zajímal i postoj dítěte samotného, jehož pocity jsou v tomto výzkumu nejdůležitější a nejspěšnější. Cílovou skupinou se stali i spolužáci dítěte s poruchou učení.

3.3.2. Metody výzkumu

Prvotní formou výzkumu byly **narativní rozhovory**, které byly předem dohodnuté. V případě třídní učitelky rozhovor proběhl přímo ve škole, s rodiči u nich doma a s jejich dcerou (po dohodě s rodiči a třídní učitelkou) během volné vyučovací hodiny ve škole. Každý respondent měl dostatek prostoru pro vyjádření svých myšlenek i pocitů. Ve všech třech rozhovorech jsem použila diktafon.

Další významnou roli hrálo mé vlastní **pozorování** daného dítěte, které jsme realizovala v roli vychovatelky školní družiny, kterou navštěvuje. Po dohodě s třídní učitelkou jsem také měla možnost účastnit se vyučování a nahlédnout do všech jejích písemností, které jak již jsme uvedla jsou k nahlédnutí v příloze.

Pro její spolužáky jsme vypracovala **dotazník**, který se týkal jejich společně tráveného času ve vyučování i mimo něj a vliv jejich spolužačky s SPU na ně samotné (ukázky dotazníků jsou k nahlédnutí v příloze). Vyplňování dotazníku předcházelo povídání s dětmi na toto téma a zodpovězení otázek z jejich strany. Dále jsem zpracovala již zmiňovanou **případovou studii** dítěte s poruchou učení. Při realizaci výzkumu jsme vycházela ze získaných informací třídní učitelky, speciální pedagožky ze školního pedagogického centra, informací z psychologicko-pedagogické poradny, rodičů dítěte mnou vybraného ke kasuistickému šetření, spolužáků ve třídě a dítěte samotného.

Jméno dítěte je pro tuto práci pozměněno, bude nazýváno **Jana**.

Ke zpracování případové studie, byl dán písemný souhlas rodičů, který je zahrnut taktéž v příloze.

3.3.3. Cíl výzkumu

Jako cíl výzkumu jsem si zvolila reakce a postoje vybrané cílové skupiny na vliv integrace dítěte do prostředí waldorfské školy. Protože působím již čtvrtým rokem

jako vychovatelka ve waldorfské škole, vybrala jsem si právě toto prostředí jako místo svého výzkumu.

Hlavní prioritou vzdělávacího programu waldorfské školy je právě individuální přístup ke všem dětem a to jak ke „zdravím“, tak k dětem se zdravotním či jiným postižením a snaží se o jejich komplexní začlenění do kolektivu třídy, ale i společnosti jako celku.

3.4. Případová studie Jany

Rok narození: 1999

Jana se narodila jako nechtěné dítě romským rodičům a ihned po porodu byla umístěna v dětském kojeneckém ústavu. Její biologičtí rodiče se o ni zajímali jen formou občasných návštěv. Ve věku 18 měsíců o ni projevíli zájem její současní, adoptivní rodiče. Po jejich dvou návštěvách v kojeneckém ústavu si Janu oblíbili a po vyřízení nutných formalit si ji odvezli už natrvalo k sobě domů. Formální stránka adopce proběhla bez komplikací, ale adaptace Jany na nové prostředí byla složitá. Jana byla velmi vystrašená ze všech věcí a událostí okolo ní. V důsledku izolace v koj. ústavu jí naháněly strach zvířata, dopravní prostředky a vše s čím se dosud nesetkala. Měla velmi potlačené emoční projevy, pokud se jí stal úraz, neplakala.

Rodinná anamnéza: adoptivní rodiče měli informace o biologických jen z dokumentace. Těhotenství i porod proběhli bez komplikací.

Biologičtí rodiče - matka: 28 let, romské národnosti, pobyt v diagnostickém ústavu.

- otec: romské národnosti

Adoptivní rodiče - matka: 51 let

- otec: 55 let

Sourozenci v adoptivní rodině – 3 sourozenci, první syn vlastní 31 let, druhý syn též adoptovaný 33 let, třetí dcera vlastní 29 let.

Psychomotorický vývoj: (do jednoho roku): v průměru, spíše lehce opožděn, důsledkem ústavní péče narušen rozvoj řeči.

Předškolní věk: kromě opožděného vývoje řeči vše v normě. Ve třech letech nástup do MŠ, dobře se adaptovala. Hned po první návštěvě se jí v MŠ velmi líbilo. Ráda si hrála s dětmi, chovala se k nim přátelsky. Doma jí chyběl kontakt se svými vrstevníky, a proto se do MŠ vždy těšila.

V předškolním věku absolvovala logopedické vyšetření a následně pravidelně docházela do logopedické poradny.

Mladší školní věk: do ZŠ nastoupila ve věku 6 let, bez odkladu školní docházky. Od začátku se jí ve škole líbí, je ráda mezi dětmi. Přechod mezi MŠ A ZŠ byl velmi pozvolný, dlouho se vžívala do role školačky. Díky třídní učitelce, která jí na adaptaci poskytla dostatek prostoru a díky způsobu waldorfské výuky se Jana stala školačkou bez tlaku a větších potíží.

Během prvního pololetí třídní učitelka i rodiče rozpoznali u Jany počáteční potíže v analýze slov. Na základě toho proběhlo první vyšetření školní speciální pedagožkou a byly doporučeny změny ve výuce.

-Výsledkem tohoto vyšetření bylo: nezralost percepce – sluchové rozlišování (potíže v měkčení). Sluchová analýza a syntéza řeči – pouze jednoslabičná slova zvládla s váháním. Zrakové rozlišování taktéž není rozvinuto – záměny tvarově podobných písmen při čtení a psaní, pomalé tempo při práci. Rodičům byl předán metodický návod, jak postupovat při nápravě.

Během druhé třídy nastaly velké potíže v matematice, není schopna logického myšlení. Školní speciální pedagožka doporučuje vyšetření v Pedagogicko psychologické poradně v Brně. Po tomto vyšetření je doporučena integrace s vlastním vzdělávacím individuálním plánem.

Tělesné zdraví: často trpěla na angíny, od sedmého roku zlepšení, alergie na med. V pěti letech enormní reakce na neznámý alergen, deseti denní pobyt na jednotce intenzivní péče.

Postoje a hodnoty: je tolerantní a klidné dítě, které má potřebu pomáhat.

Svoje povinnosti bere jako nutnost, ale odsouvá je co nejdéle. Dokáže se pro věc nadchnout, jenže pak chybí vytrvalost k dotáhnutí do cíle. Chybí zodpovědnost ve vztahu ke svým věcem, je nepořádná. Pokud je vystavena nějaké zátěži, snaží se ji řešit klidně. Jak říká její matka: „žije tady a teď, netrápí se tolik tím co bude a bylo“.

Sociální vztahy - v rodině: vzájemný vztah k rodičům i sourozencům je velmi dobrý. Bratři i sestra už nežijí ve společné domácnosti s rodiči, přesto se s nimi Jana často stýká a vzájemně se navštěvují. Vždy měla tendenci rodinu stmelovat. Rodiče jsou pro ni autoritou, ale pokud se rozhodne pro jistou věc, stojí si za každou cenu za svým, nebojí se ukázat svůj názor a trvat na něm. Nyní je ve věku prepuberty a dochází mezi ní a matkou k názorovým střetům.

Ve škole – k mladším dětem se chová starostlivě a s láskou. Ke svým spolužákům má přátelský vztah, i přesto, že má výukové problémy se necítí jako outsider. Díky tomu, že se ve waldorfské škole nahlíží na děti jako na individuality, které mají své přednosti a na dobré vztahy ve třídě je kladen velký důraz, nepocítuje ze strany spolužáků posměšné či útočné reakce. Její blízkou kamarádkou se stala spolužačka též s výukovými potížemi, ale jiného charakteru. Jana se jí snaží pomáhat a být nápomocna.

K třídní učitelce, která ji provází od první třídy, se chová s úctou a je pro ni autoritou, stejně jako ostatní učitelé. To, že se třídní učitel zpravidla po celou dobu devítileté školní docházky nemění, znamená pro dítě jistotu ve vztahu k němu, učitel jej zná od nástupu do školy a může objektivně hodnotit jeho situaci.

Volnočasové aktivity: učí se hrát na housle, rok se věnuje lezečství, velmi ji baví tanec.

Školní anamnéza:

Moje první setkání s Janou proběhlo v pololetí první třídy. Byla to veselá a velmi přátelská dívenka. Ráda navazovala kontakt se svými spolužáky i učiteli.

Kamarádství pro ni bylo velmi důležité. Z počátku musela překonávat tlak ze strany spolužáků ohledně její národnosti. Její jinakost v barvě pleti a temperamentu se občas staly důvodem narážek a posměchu. Ale díky velké duchapřítomnosti třídní učitelky a důrazu na dobré sociální vztahy ve třídě se situace brzy zklidnila a myslím, že ji Jana zvládla velmi dobře. V jednání byla vždy přímá a pro své přátelství dokázala ležacos obětovat.

Chyběla ji však vnitřní motivace k učení, ale její ochota vyhovět požadavkům na ni kladeným ji pomáhala postupovat kupředu.

Během druhého pololetí první třídy se postupně proměnila ve skutečnou školačku a začala snaživě pracovat. Svému temperamentu se naučila dávat hranice a dokázala se ve vyučování delší dobu soustředit. Její slabinou byla paměť, proto pro ni bylo obtížné pracovat se třídou na delších rytmických cvičeních či dramatizacích. Během tohoto pololetí se začaly projevovat problémy v oblasti čtení, psaní i počítání.

V matematice měla nejprve potíže s rozpoznáváním a zápisem čísel, ale díky domácí přípravě se hodně zlepšila.

Pečlivá práce pro ni nebyla snadná, proto se zpočátku velmi potýkala s malováním akvarelem, modelováním, stříháním, lepením... K srdci ji však přirostl zpěv a hra na flétnu, které se děti ve waldorfské škole od první třídy věnují.

Ve druhé třídě si našla mezi svými spolužačkami kamarádku a trávily spolu všechny volný čas mezi vyučovacími hodinami. Během vyučování se však dokázala soustředit na práci a pouštěla se i do těžších úkolů. Ve čtení došlo ke zlepšení, dobře četla krátká slova a pokud nebyla pod tlakem, i dlouhá. Ale společné čtení pro ni bylo příliš rychlé a často se v textu ztrácela. Při opisování z tabule často chybovala a písmo nebylo úhledné, bylo patrné, že jí tato činnost nebaví. Při zapisování textu se do sešitu ve slovech vynechávala písmena a celková úprava nebyla hezká. Zato hudba zůstává její oblíbenou, zpívá čistě a výborně vnímá rytmus.

V kresebném projevu je Jana stále pečlivější.

Do druhého pololetí druhé třídy vkročila Jana s viditelnou snahou učit se a poznávat, většinou sice neprožívala radost přímo z práce, ale spíše z dokončení díla, o to bylo však její úsilí cennější. Co se týká vztahů s kamarády, navazuje nové bližší vztahy. K ostatním dětem se vždy chovala vstřícně, ale pokud došlo k nějaké narážce proti ní (hlavně ze strany chlapců) nezůstávala pozadu a razantně se bránila. S učiteli jedná vždy zdvořile, je poslušná a ochotná vyhovět.

V českém jazyce udělala ve čtení velký pokrok, poměrně rychle čte a čtenému textu rozumí. Naučila se psát malá tiskací písmenka, při psaní se jí občas nedaří dodržovat přesné formy a stejnoměrnou velikost písma. Z tabule opisuje téměř bez chyb, jen při samostatném psaní se občas vytratí písmeno. Poměrně ráda mluví, a když má slovo před třídou snaží se přesně formulovat své myšlenky a postřehy. V matematice Jana s jistotou sčítá a odčítá do 24, u vyšších čísel je nejistá. Naučila se rytmicky zvládnout sedm násoskových řad.

V divadelních projektech, které jsou ve waldorfské škole považovány za nezbytnou součást vzdělávání se ráda zapojuje a usiluje i o hlavní roli. Miluje tanec a pohyb vůbec.

Do třetí třídy vstupuje Jana jako dívka, která má svou hrdost a sebeúctu. Pokud je oslovena strohým příkazem reaguje s vnitřní opozicí. Učení je pro ni stále obtížný proces a stojí jí mnoho sil. Její pokroky jsou velmi ovlivněny mírou domácího procvičování. Během tohoto pololetí se zlepšila ve čtení, čte hlasitě, srozumitelně a bez chyb. Ovšem v psaní si je Jana méně jistá, občas nedokončí slovo či spojí dvě slova dohromady. Gramatická pravidla (tvrdé a měkké souhlásky, párově znělé a neznělé souhlásky bě, pě, vě, mě) umí použít při procvičování určitého gramatického jevu. Při psaní plynulého textu však na ně zapomíná.

V matematice Jana raději sčítá než odčítá, principu násobení a dělení příliš nerozumí. Její myšlení je velmi konkrétní, a proto je pro ni zatím téměř nemožné počítat bez praktických pomůcek (prstů, fazolí,...). Na druhou stranu se toto konkrétní myšlení kladně odráží v Janině schopnosti dobře pochopit a řešit slovní úlohy.

Hra na flétnu ji stále baví, pentatonickou flétnu ve třetí ročníku nahradila zobcová. Také kreslení je stále její radostná činnost.

Druhé pololetí třetí třídy a zároveň deváté narozeniny přinesly Janě velké odhodlání k samostatnosti. Přispěla k tomu i skutečnost, že zvládla ze školy docestovat vlakem sama domů. Už nechtěla být opečovávanou holčičkou, ale chce jednat sama za sebe. Janina samostatnost znamená i to, že si čas od času fyzicky vyřizuje účty s těmi, kteří jí ublížili; někdy je to i trochu účtování s minulostí. Její samostatnost znamená i náznaky odmouvání a vzdoru, ale především její samostatnost znamená, že se cítí ve škole odpovědná za svou práci, snaží se o co nejlepší výsledky a za těmi si potom stojí. Výrazně se zlepšila ve čtení. Čte hlasitě a srozumitelně, z přečteného textu si však zatím pamatuje jen málo. Informace a pokyny obsažené v textu jsou pro ni zatím méně sdělné než pokyny a informace slovní. Rozvoj čtení s porozuměním je tedy základním kamenem dalšího Janina vzdělávání. Při psaní se jí daří uplatňovat probraná gramatická pravidla, pokud má dost klidu a času. Je pro ni snadnější ohlídat si tvrdé a měkké souhlásky než velká písmena na začátku věty či správné členění slov (předložka + podstatné jméno). Píše čitelným tiskacím písmem a pilně trénuje formy psacího písma, které se jí pěkně daří. Při psaní jí činí největší potíže dodržování proporcí jednotlivých písmen .

V matematice Jana dosáhla ve třetí třídě velkého pokroku. Pravidelnou domácí přípravou získala vyšší jistotu v násobkových řadách a i když násobilku zatím neovládá z paměti, pomocí řad dokáže hbitě a s minimem chyb násobit. Na dělení potřebuje více času a lépe se jí daří tyto příklady zvládnout při písemném zadání. Sčítá a odčítá s výkyvy. Způsob práce s desítkami a stovkami nemá jednu provzdu zažitý, ale musí si ho stále znovu připomínat. Pokud si osvěží postup, sčítá a odčítá bez chyb. Slovní úlohy jsou pro Janu velkým tajemstvím. Zatím nerozpozná smysl otázky a samostatné sestavení příkladu je nad její síly. Ve 3. třídě jsme procvičovali také písemné sčítání a odčítání víceciferných čísel a násobení víceciferného čísla jednociferným číslem. Při individuálním vedení dokázala Jana tyto příklady řešit, pro samostatnou práci však zatím nenabyla dostatečné jistoty.

V hudební výchově byla Jana ve svém živlu. Bez větší námahy rozezněla svou flétnu a její dobrý hudební sluch ji spolehlivě vedl při učení se jednotlivým melodiím.

Ráda zpívala jednohlasé hebrejské i řemeslnické písničky a při zpěvu vícehlasých kánonů byla spolehlivou oporou své skupiny.

Ve výtvarné výchově malovala s chutí náladové akvarely. Práce s keramickou hlinou se jí tolik nedařila. Při ilustracích k vyprávěným a čteným příběhům si někdy nebyla dost jistá tématem a uchýlovala se k napodobování svých spolužáků.

V pracovním vyučování se Janina povídavost a menší vytrvalost natolik podporovaly, že se jí zatím nepodařilo dovést do úspěšného konce ani jeden háčkový výrobek. Při dalších pracovních činnostech (předení, tkaní na stavu, točení na kruhu) se vždy nadšeně vrhala do činnosti, ale po prvotním osahání pro ni pravidelné pracovní úkony ztrácely kouzlo.

Ve čtvrté třídě se musela Jana vyrovnávat s mnoha událostmi. V průběhu pololetí, po odchodu její nejlepší kamarádky z třídy musela hledala znovu své místo ve mezi spolužáky a přehodnocovala některé vztahy. Potýkala se s otázkami pravdy a lži, důvěry a nevěry, přiznání a odpuštění. Učila se správně užívat samostatnosti a nabytého volného času. Ve vyučovacím procesu přijala své postavení žákyně s výukovými obtížemi, aniž by ho jakkoliv zneužívala, a dokázala se radovat z každého malého dobytého cíle. Našla si cestu ke spolužačce, která má též výukové problémy a obě děvčata se stala sobě navzájem oporou při řešení mnoha školních úkolů. V českém jazyce se Jana zlepšila ve čtení. Čte poměrně hbitě a většinou správně, a to i komplikovaná a neznámá slova. Z přečteného textu dokáže získat základní informace. Písemně položeným otázkám rozumí. Píše čitelným písmem s proměnlivou úpravou. Z tabule opisuje většinou mechanicky, takže jí v zápise tu a tam chybí slovo, které přeskočila. Při diktátu dobře rozezná začátek a konec věty a ohraničení jednotlivých slov. Správně vnímá délku samohlásek. Vyjmenovaná slova spolu s předchozími gramatickými pravidly dokáže odříkat, ale zatím ne vždy použít. Určování slovních druhů je pro Janu dosud neuchopitelné.

V matematice velmi pokročila v malé násobilce. Při písemném zadání dovede bezchybně vypočítat všechny příklady. Při ústním zadání se ještě tak rychle neorientuje. Naučila se správnému postupu při písemném sčítání a daří se jí tyto příklady spolehlivě řešit. Při písemném odčítání a násobení si není zcela jistá. Dělení se zbytkem a písemné dělení jsou dalším Janiným úkolem.

Co se hudební výchovy týká, ovládá stupnice C-dur, D-dur, G-dur, F-dur. Zpívá čistě, ráda pracuje na dvojhlesech a kánonech. Má-li na starosti rytmický doprovod, lze se na její vedení zcela spolehnout. V předvánočním čase zahrála svým spolužákům v rámci třídního koncertu na housle.

Ve výtvarné výchově si Jana troufá na vlastní vyjádření a nemá již potřebu inspirovat se motivy od spolužáků.

V rámci pracovního vyučování se zúčastnila všech prací souvisejících s mláčením a čištěním obilí, mletím mouky a pečením chleba z kvásku. Po dožínkách se věnovala tkaní na hřebenovém stávku. Ochotně pomáhala na Vánočním jarmarku v třídní dílně. Nyní háčkuje čepici.

V tělesné výchově se Jana s radostí zapojuje do všech pohybových aktivit. Respektuje pravidla kolektivních her. Odvážně přistupuje k nácvičce nových dovedností (cvičení na kruzích, roznožka přes kozu).

3.5. Vlastní výzkumné šetření – kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum se využívá, pokud chceme zkoumat životní příběhy lidí, emoce, vztahy, chování nebo třeba i chod organizace. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, se zde neklade důraz na kvantitu, tedy počet ale spíše na kvalitu, „hloubku“ zkoumaného jevu. Nejčastějšími metodami tohoto typu výzkumu je pozorování a rozhovor.

Součástí kvalitativního výzkumu je zakotvená teorie, tj. výzkumná metoda, jejímž cílem je vytvoření teorie, která zkoumané oblasti odpovídá a vysvětluje ji. Analýza zakotvené teorie je otevřené kódování.

3.6. Otevřené kódování

Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí studia údajů. Údaje jsou rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány. Porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. Současně jsou kladeny otázky o jevech údajů reprezentovaných.

Pojmy jsou vlastně pojmová označení přidělená jednotlivým událostem, případům nebo jiným výskytům jevu. Kódování je vlastní proces analýzy údajů a otevřené

kódování potom proces rozebírání, prozkoumávání, porovnávání, konceptualizace a kategorizace údajů.

Kategorie je jakási třída pojmů, která vznikla jejich porovnáváním. Pojmy se zdály být podobné, náležet stejnému jevu, tak byly seskupeny pod o něco abstraktnější pojem – kategorii. Dále jsou při otevřeném kódování důležité vlastnosti a dimenze jevu.

Na základě rozhovoru s respondenty jsem získala informace, které jsem zpracovala a vytvořila **kategorie** podle důležitosti vlivu na úspěšné vzdělávání Jany a obecně dětí s SPU. Tyto kategorie vznikly na základě **pojmů** které jsou uvedeny níže.

U vzniklých kategorií jsou citace z rozhovoru s respondenty, kterými jsou:

- matka dítěte s poruchou učení, které je žákem waldorfské školy
- třídní učitelka žákyně s poruchou učení

Pro snadnější orientaci je každá citace přesně označena interpretem (matka, učitelka), neboť se liší postoj v roli matky a třídní učitelky.

Jsou děleny na tyto kategorie:

- dobrý růst dá dítěti jen vhodná škola
- stěžejní role třídního učitele
- budování tolerance – nutnost, bez které se třída neobejde
- třídní učitel jako přijímaná autorita
- rodiče a škola – důležití partneři

Kategorie 1. Dobrý růst dá dítěti jen vhodná škola

Klíčová slova: nástup do školy, nároky rodičů, volba alternativy, waldorfská pedagogika, adaptace, integrace.

Touto otázkou se většina rodičů budoucích prvňáčků zabývá už mnoho měsíců před nástupem dítěte do školy. Rozhodující fakta pro výběr školy jsou rozličná a závisí na prioritách rodičů a hlavně na tom, co rodič od tohoto typu školy očekává. Část rodičů nemá na školu, kterou by mělo jeho dítě navštěvovat zvláštní nároky, při výběru rozhoduje dostupnost školy a jinou výhodnost pro svoje dítě ani neočekává.

Další skupina rodičů vybírá školu jednak podle dostupnosti, ale už je tu i kritérium: co mi ještě navíc pro moje dítě může škola nabídnout. Může to být rozšířená výuka jazyků, zaměření na sport, nadstandardní vybavení školy...

A někteří rodiče hledají ještě něco víc, to co jim žádná, byť výborně vybavená škola nenabídne. Jeho očekávání může splnit jiný typ školy, který dětem prostřednictvím alternativního způsobu výuky nabízí rozvoj celé jejich osobnosti. Rodiče, kteří se rozhodnou pro alternativní školu očekávají individuální přístup k žákům, jeho všestranný rozvoj i když si s sebou nese nějaký handicap v různé formě. Jedna z nabízených možností alternativních škol v naší zemi je škola s výukovým programem waldorfské pedagogiky, která tyto kritéria splňuje.

“Zkrátka jsme se tak rozhodli, protože Jana je romka a principy waldorfu jí umožní být celistvou osobností a přijmout sebe a své etnikum. Doma je tak vedená od začátku, klasická škola tuto podporu nedává. Aspoň ve škole, do které by měla chodit v místě bydliště to tak je... šikana, kterou vedení odmítá řešit, negativní náhled na dítě jejího etnika ze strany ostatních dětí, ale bohužel i učitelů. Máme osobní zkušenosti dětí z jiných pěstounských rodin v našem městečku.“
Ta škola je dobře vybavená pro život. Nehledá, kde to děcko neumí, ale posiluje v čem vyniká, celkovou vzdělanost, uvědomění si sama sebe a okolí jako jeho součást.“ (matka)

Tím, že svoje dítě umístí rodič do tohoto typu školy, ale také přijímá jistou míru zodpovědnosti za dění ve škole a celkově jsou na rodiče kladeny nadstandardní požadavky (ve srovnání s běžným typem školy). Ať jsou to přípravy a účast na různých slavnostech v koloběhu roku, tak časté třídní schůzky, konzultace s rodiči i různé požadavky na pomůcky do vyučování. To všechno má svůj velký význam a vede k cílům waldorfské pedagogiky. Ale nutno říct, že právě tyto požadavky na rodiče, jsou někdy příčinou jejich zamítnutí (v případě, že o této možnosti uvažovali).

„A to jsme trochu zvažovali, nebydlíme v Brně a každý rodič musí děcku co chodí do waldorfské školy věnovat i čas navíc, dělat pro dítě i pro školu víc, než v klasické škole. Ale je to pak úplně jiný zážitek, všechno se mu vrátí.“ (matka)

V každém případě však, pokud rodič chce umístit svoje dítě, které má výukové, zdravotní či jiné potíže, do školy a očekává ze strany učitele kladný přístup k jeho individualitě, může být waldorfská pedagogika pro něj cílem. Tyto děti potřebují

delší čas na adaptaci, klidné prostředí bez pocitu tlaku na jeho výkony. Integrace díky tomu bývá na této škole docela častou záležitostí.

“Waldorfská škola je vhodná pro tyto děti, protože pomalejším nástupem výuky čtení a psaní se snižuje tlak a stres na děti s handicapem. Mohou si tak v první třídě snáze najít své místo mezi dětmi a nástup do školy není spojen s jejich vyčleněním do zvláštní skupinky dětí s problémem.”
(učitelka)

„Jana si od první chvíle, kdy začala chodit do školy žádných překážek nebyla vědoma. Dostala prostor, aby se se školou sžila.“ (matka)

Obzvlášť první třída bývá pro děti velkou zkouškou a pokud „neobstojí“ hned na začátku, může se stát, že dostanou „nálepku“ slabšího, či problémového žáka na dlouho.

Kategorie 2. Stěžejní role třídního učitele

Klíčová slova: osobnost dítěte, individualita dětí, výukové problémy, poradenství.

Učitel má hluboký zájem o osobnost dítěte, jež stojí ve středu jeho zájmů. Snaží se vytvořit si nějaký obraz o každém žákovi ještě před vstupem do školy a to díky setkávání se s rodiči svých budoucích žáků, kdy se zajímá o jejich minulost. Také později během školního roku se zajímá o jeho vztahy se spolužáky, všímá si jeho postavení v kolektivu a učí se porozumět individualitě jednotlivých žáků.

Role třídního učitele ve waldorfské škole je velmi zodpovědná a to z několika důvodů. Učitel vede třídu po celou dobu devítileté školní docházky, tím jsou na něj kladeny velké nároky, jak po stránce vědomostní, tak osobnostní. Tím, že s dětmi prochází všemi ročníky, dokáže objektivně posoudit jejich posun, snahu, ale i zhoršení či jiné výukové potíže.

“Janiny potíže se objevily ve druhém pololetí první třídy, kdy jsme začali pracovat s analýzou a syntézou slov. Také bylo od počátku zřejmé, že představa čísla jako určitého množství je pro ni velmi obtížná. Potíže se projevovaly zprvu tím, že se „nechytala“ při skupinové práci, která ve waldorfské první třídě převažuje. Snažila se, ale např. složit slovo z více než tří písmen pro ni bylo nezvládnutelné.” (učitelka)

Pokud se ve třídě objeví jeden, nebo více žáků se závažnějšími výukovými problémy, přibude mu k běžným přípravám a práci během vyučování ještě speciální péče o tyto děti. Což je jistě velmi náročné.

“Snažím se Janu nepřetěžovat. V matematice dostává příklady zadané vždy písemně. Snažím se, je-li to třeba, nabídnout jí čas i po vyučování k do vysvětlení probírané látky.”

*“Při počtu dětí s výukovým problémem bych přivítala na některé epochy (matematika, český jazyk) pravidelnou pomoc dětem v podobě asistenta. Nezbyvalo by tolik práce na rodiče.
(učitelka)*

Dnes je v mnoha školách Školní poradenské centrum, jehož součástí je školní psycholog, speciální pedagog a další pedagogičtí pracovníci, kteří řeší nejen výukové problémy žáků. Pokud učitel rozpozná, že něco není v pořádku, má možnost konzultace těmito pracovníky a úzce spolupracují.

*“Se školním poradenským centrem jsem v pravidelném kontaktu (každé úterý v rámci hodiny cvičení k hlavnímu vyučování se školní speciální pedagoška věnuje Janě a dalším dětem s výukovými potížemi přímo u mě ve třídě).“
(učitelka)*

Kategorie 3. Budování tolerance – nutnost, bez které se třída neobejde

Klíčová slova: tolerance, odlišnost, schopnosti, atmosféra ve třídě

Úkolem třídního učitele je také vést děti k toleranci k sobě navzájem a to znamená i toleranci k odlišnostem. A není podstatné v čem ta odlišnost je, mohou to být právě výukové potíže, barva pleti, zdravotní postižení, nebo výborné školní výsledky. Probouzí v žákovi skryté schopnosti a umožňuje mu rozvoj individuality i jeho sociální integraci. Prostřednictvím učitele si děti formují celkový obraz světa.

Třída kupředu postupuje jako celek, a tak je vždy všemi akceptována.

“Začlenění Jany ve třídě prochází vlnami. V první třídě musely některé děti odložit zřejmě vrozené předsudky vůči Romům, Janiny učební potíže nikdo neřešil. Ve druhé třídě začalo být vidět, komu co jde a co ne. Hodně jsme s tímto tématem sociálně pracovali. Většina dětí se dopracovala postoje respektu k ostatním a morální neúnosnosti vychloubat se např. svým darem dobré paměti a ukazovat posměšně prstem na toho, komu se jí nedostává. Ve třetí třídě děti Janu moc do skupiny nechtěly, ale hrála tam svou negativní roli i její kamarádka. Letos, když její kamarádka ze třídy odešla,, spojila se Jana s Monikou a děti ve třídě teď mnohem více řeší bazální vztahy než výukové potíže kohokoliv.“ (učitelka)

Toleranci se děti ve škole od začátku učí a počátek tohoto učení je velmi důležitý. U žáků je podporováno rozvíjení individuálních schopností, jejichž existence v rámci třídy vede ke vzniku celkové rovnováhy. Individualita dítěte je tedy na waldorfských školách posilována a využívána ve prospěch celé třídy. Tím, že je zdůrazňována důležitost a prospěšnost každého jedince, jsou žáci vedeni k vzájemné spolupráci a pomoci.

Ale samozřejmě je to proces a pokud nastane chvíle, že se některé děti nedokážou sžít s jinými, je vždy prostor si o tom otevřeně promluvit.

špatné zkušenosti máme jen ze druhé třídy, někteří kluci slovně napadali Janu ... černé hovno... Ale hned se do toho vložila paní učitelka a měli o tom ve třídě velkou diskusi, pak to ustalo. Děti ji přijali jako jednu z nich.“ (matka)

“waldorf umožnil Janě být právoplatným členem třídy a děti ji dokonce při snaze ... třeba při vyjmenování násobkové řady podporují. Navzájem si pomáhají, mají vštípenou zásadu, že každý vyniká v něčem jiném a důležité je, jaká Jana je a ne to co umí nebo neumí“ (matka)

Děti ve třídě by měly mít možnost sdělit svůj názor, ale zároveň nesledovat jen svůj prospěch. Důležitá je „zdravá atmosféra“ ve třídě.

“Ve třídě je velmi otevřená atmosféra, mluvím s dětmi o všem, mluvila jsem tedy s nimi i o potížích Jany. Podobné potíže má ještě několik dětí, není tedy nijak osamocena. Její výukový handicap rozhodně vztahy se spolužáky neovlivňuje. Postavení dětí ve třídě nesouvisí s jejich školními výsledky. Ty jsou jakoby soukromou věcí každého z nich.“ (učitelka)

Kategorie 4. Třídní učitel jako přijímaná autorita

Klíčová slova: učitel, autorita, respekt

Přes potíže i radosti se učitel i třída postupně stmelují. Ze zkušeností waldorfských škol vyplývá, že nikdo jiný než právě učitel není schopný udržovat blízký kontakt se žáky jedné třídy tak, aby přijímali s naprostou vážností jeho slova v mravních a kázeňských otázkách. Učitel se tím, že je stále se svou třídou a neustále na sobě pracuje, stává přijímanou autoritou třídy, což v praxi neznamená přecenění osobnosti učitele ani omezení skupinové práce a vlastní aktivity žáků.

“Jana je ve škole šťastná, učitelku plně respektuje a ve vzdělání postupuje svým tempem, které je jí umožněno, no a je úplně spokojená.. Přístupu a práci paní učitelky i v všech, kteří se na její výuce podílí velice vážíme. (matka)

Kategorie 5. Rodiče a škola – důležití partneři

Klíčová slova: spolupráce, účast rodičů, opora, školní výsledky, emoční klima v rodině, domácí příprava

Široká a mnohostranná spolupráce rodičů a učitelů je celkově pro práci waldorfské školy velmi důležitá. Jen opravdovou součinností je možné překlenout vzdálenost mezi domovem a školou a dosáhnout zájmu a účasti rodičů na životě a rozvoji školy. Tato kooperace se uskutečňuje různým způsobem a na různých úrovních. Rodiče mají možnost navštěvovat třídní schůzky téměř každý měsíc, kde jsou informováni o dění ve třídě a o výuce jednotlivých předmětů. Mohou tak získat přehled o obsahu vyučování, pedagogickém přístupu, o výsledcích třídy i jednotlivých dětí.

“Naše postřehy a připomínky jsou řešeny na úrovni třídy za plné spolupráce ostatních rodičů a paní učitelky.“ (matka)

V případě, že dítě má výukové potíže je naprosto nezbytné, aby rodiče na nápravě spolupracovali. Díky dobré a časté spolupráci učitele a rodičů dojde k jednotnosti pohledu na daný problém. Děti s poruchou učení jsou nuceni věnovat se nápravě čtení, psaní, či počítání i doma pod dohledem rodičů. V případě waldorfské školy je

tato spolupráce pokládána ze strany učitele i rodiče za významnou o to více při zjištění výukových selhání.

„Rodiče se o Janiny potíže zajímali a byli ochotni jí pomáhat. Maminka Jany ji vozila do školy autem a celou cestu spolu pracovali na domluvených úkolech. Nejprve analýza a syntéza slov, později rozlišování délek, samohlásek. Ve druhé třídě násobilka atd.“ (matka)

Není-li tomu tak nebo se to uskutečňuje jen v nedostatečné míře, pak vzniká nebezpečí, že se budou výchovná opatření rodičů a učitelů navzájem zcela či částečně rušit. U dětí, kterým se to přihodí, většinou nevzniká pocit vnitřní jistoty, protože jsou rodiči a učiteli přetahováni z jedné strany na druhou. Obzvláště u dětí, které nutně potřebují jistotu a oporu ve výuce je souhra obou stran na místě. Pak výsledky ve škole i doma nesou svoje ovoce.

„Své obtíže se čtením Jana téměř překonala. V tuto chvíli čte lépe než mnozí spolužáci. Je zde velký vklad rodičů, kteří na Janino pravidelné čtení vynaložili hodně sil. Zlepšuje se i její schopnost získávat z textu informace. V tuto chvíli má největší problémy při psaní diktátu, aby zachytila správně všechna písmena. Píše dosti neúhledně a gramatická pravidla si téměř nestihá uvědomovat. V matematice se z nového učiva naučila písemně sčítat a násobit. Při odčítání a dělení si není příliš jistá. Opět je za tímto výsledkem velký podíl rodiny.“ (učitelka)

Školní výkony dítěte s poruchou učení velmi ovlivňuje emoční klima v rodině, rodiče mohou zažívat pocity strachu bude-li jejich dítě ve škole úspěšné, mohou pociťovat i vinu za jeho neúspěchy. Domácí příprava, která vyžaduje od rodičů velkou míru trpělivosti a je časově náročná, se často jakoby mívá účinkem. Myslí si, že by jejich dítě mohlo pracovat více a podávat lepší výkony. Ve škole klasického typu jsou dítě i rodiče stresováni špatnými známkami. Což může vést k tomu, že se dítě stává „outsiderem“ ve třídě.

„V normálce je většinou dítě s jakýmkoliv postižením a jakkoliv se odlišující vytěsněno na okraj, mnohdy je terčem zlých poznámek od dětí a v mnoha případech i od učitelů, dozvídáme se tyto věci od jiných rodičů dětí s handicapem v učení. Děti s tělesným postižením jsou přijímány v kolektivu lépe jak děti s poruchou učení.“ (matka)

Waldorfská škola svými principy velmi pomáhá těmto dětem překonat překážky v učení, nejsou stresovány a tlačeni do lepších výkonů známkami. Přináší to pak i lepší atmosféru při domácí přípravě a chuť rodičů dítěti pomáhat. Díky dobré komunikaci s učiteli a informovanosti o slabinách a zlepšeních dítěte se mohou rodiče zaměřit v pomoci tím správným směrem.

„Rodiče se opravdu snaží Jana pomáhat. Bez nich by byla ve svém vzdělávání na tom o hodně hůře. Jakmile mají rodiče z nějakého důvodu nedostatek času a dojde k výpadku v domácí práci, okamžitě se to u Jany negativně projeví.“ (učitelka)

Dítě se tak může i přes svůj handicap stát šťastným, mít v sobě důvěru a vidět i svoje přednosti.

„Jsem někdy nazlobená, když ji něco vysvětluju a ona to dlouho nechápe, pak jí i řeknu, že je hloupá a skončí v pomocné škole, ale ona se ohrazuje slovy ... to si myslíš možná ty mami, ale já vím, že jsem chytrá... každému jde něco jiného.“ (matka)

Každé dítě je něčím přínosem pro jiné a často se děti učí od sebe navzájem aniž by si toho byly vědomi, učitel je ten, kdo jim udává a ukazuje tu správnou cestu.

„Jsem ráda, že Nikol ve třídě je, obohacuje děti, tak jako každý jiný žák. Má své problémy a své přednosti, ne větší a ne menší než ostatní děti.“ (učitelka)

3.7. Shrnutí výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit jaký vliv má integrace dítěte s poruchou učení do základní školy se vzdělávacím programem waldorfské školy.

Mou snahou bylo vytyčit kladné i záporné důsledky integrace. Po důkladném prozkoumání tohoto konkrétního případu, kdy jsem si „vybrala“ konkrétní dítě, které trpí poruchou učení a navštěvuje waldorfskou školu v Brně mohu říct, že pro Janu byla volba rodičů výhodou. Rodiče se rozhodli cíleně a záměrně pro tuto alternativní školu, i když prvotním důvodem nebyl její handicap v podobě specifické poruchy učení, ale v barvě pleti jejich adoptované dcery. Tušili, že pro ni bude obtížné obstat

mezi ostatními dětmi už jen z toho důvodu, že je Romské národnosti. Její výukové potíže se objevily až v průběhu první třídy, kdy právě díky velkému vlivu principů waldorfské pedagogiky a prostřednictvím třídní učitelky byla její národnost přijata a otevřeně řešena v kolektivu celé třídy. Jana je ve škole šťastná a cítí se zde velmi dobře. Její učební nedostatky ona sama bere jako fakt a díky podpoře v její individualitu se necítí nijak handicapovaná, naopak prosazuje teorii paní učitelky, že každý je v něčem dobrý a má svoje přednosti.

Obě dotazované respondenty, jak matka, tak třídní učitelka velmi dobře spolupracují na nápravě a reedukaci, což je jedna z priorit pro tento typ školy a je to velice důležitý aspekt pro vývoj dítěte. I díky tomu má Jana ve škole čím dál lepší výsledky a budoucnost jejího studia je stále pozitivnější.

Co se třídního kolektivu týká, děti jí v první třídě přijaly a odlišnost v barvě pleti se řešila jen okrajově. Během druhé třídy už si děti rozdílu všímaly více a byly také patrnější výukové potíže. Ve třídě proběhlo několik diskusí na toto téma. Díky třídní učitelce se tato otázka objasnila a dnes, ve čtvrté třídě se jí už nikdo z žáků nezabývá. Celkově je ve třídě dobrá atmosféra a Jana si zde našla kamarádku se kterou tráví i mimoškolní čas a navzájem si pomáhají.

Závěr

Cílem této práce bylo ukázat možnost a prospěšnost integrace dětí s poruchou učení do prostředí waldorfské školy. Waldorfská škola pracuje s dětmi podle principů a zásad waldorfské pedagogiky, které vychází z nauky o člověku, tím se snaží o komplexní pochopení a poznání osobnosti dětí. Děti jsou zde vychovávány tak, aby výuka byla plně vyvážená a vzájemně se doplňovala výchova rozumu, citu a vůle. Děti s postižením mohou poměrně lehce ztratit důvěru s sama sebe a tyto pocity mohou pak velmi ovlivnit jejich další život. Díky myšlence, že každý je určitým způsobem výjimečný a má svoje přednosti, vyrůstají děti se zdravou sebedůvěrou. Podporuje to i fakt, že ve waldorfské škole není upřednostňována soutěživost a je zde kladen velký důraz na posílení v oblasti sociálního cítění a komunikace. Z výsledku výzkumu vyplývá, že tento typ školy je vhodný pro děti s jakýmkoliv handicapem, který ovlivňuje tělesnou i emoční stránku dítěte. Přínosem je otevřená spolupráce rodiče a školy, bez jejich úzké spolupráce by nebyla integrace celé osobnosti dítěte úspěšná.

Resumé

Ve své práci jsem se věnovala vzděláváním dětí se specifickými poruchami učení v prostředí waldorfské školy. Toto téma jsem si zvolila proto, že v této škole působím jako vychovatelka, jsem s dětmi v úzkém kontaktu a mohu tak zblízka nahlédnout do této problematiky. Mohla jsem tak všechny moje zkušenosti využít při psaní této práce.

První část je zaměřena na teoretickou složku specifických poruch učení a je zde také popsán program waldorfské školy.

Svůj výzkum jsem zaměřila na vliv integrace dítěte do prostředí waldorfské školy, zkoumala jsem reakce a postoje vybrané cílové skupiny, což byli rodiče, třídní učitel, kolektiv spolužáků vybraného dítěte s poruchou učení a samozřejmě samotné dítě – žákyně čtvrté třídy. Zpracovala jsem její případovou studii a prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu – rozhovor, pozorování a dotazník jsem zpracovala výzkum. Rozhovor jsem uskutečnila s rodiči a třídní učitelkou, což jsou osoby, které mají k této otázce nejbližší a mohou objektivně zhodnotit jaký vliv má škola s waldorfským vzdělávacím programem na vzdělávání dětí s poruchou učení. Výzkum jsem doplnila dotazníkem s dětmi ze třídy, ten se týkal jejich společného soužití a krátkým rozhovorem s Janou (dítětem s SPU).

Z výzkumu vyplynulo, že škola tohoto typu je pro integraci dětí s poruchou učení vhodná, díky individuálnímu přístupu a zásadě, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Tímto nejsou slabší děti nebo děti s postižením nijak vytlačovány a mohou tak vyrůstat v běžném sociálním prostředí a plně rozvíjet svoje nadání a schopnosti.

Neméně důležité, při zlenění takového dítěte do třídy je jeho přínos pro ostatní, napomáhá k rozvoji sociálních dovedností (tolerance, ohleduplnost, empatie, vzájemná pomoc). Je to příležitost ukázat dětem, že každý má v sobě něco, čím může obohatit druhé.

Summary

In my work I engaged in education of children with specific learning troubles in waldorf schools. I chose this topic, because I work in this type of school as an after school teacher, I'm very close to children and I have knowledge about this theme. This personal experience allowed me to use all my observations by working on my study. The first part is a theory of specific learning troubles and you can find there also the waldorf school plan.

I specialized my study on the influence of integration of a child into the waldorf school. I searched reactions and attitudes of a group of parents, class teacher, the schoolmates of a chosen child with studying troubles and of course that child – the pupil of the fourth class. I worked on her example study and by way of methods of qualitative research – discussion, searching and questionnaire I made my research. I lead the discussion with parents and the class teacher. This persons are very close to this theme and can objectively evaluate the influence of waldorf school on the children with specific learning troubles. I refill my research with a questionnaires for the pupils of this class. This was about their cooperation as a class and with a short discussion with Jana (the child with specific learning troubles).

The result of my research is that this type of school is suitable for integration of children with specific learning troubles. The school uses individual approach and the cooperation always predominates competitiveness among the children. By this way aren't the handicapped children eliminated and can stay in a common social atmosphere of a class and they can also develop their aptitudes and abilities. It is also very important, that the integration of such child into the class is a contribution for the others – it helps with development of social skills (tolerantion, consideration, empathy, reciprocal help). It is a possibility to show to the children, that everybody has inside something for enrichment of the others.

Seznam použité literatury a pramenů

- ❖ BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN: 978-80-210-3613-0
- ❖ BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., Strategie ve vzdělání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-158-4
- ❖ CARLGREN, F. Výchova ke svobodě. Praha: Baltazar, 2001.
 - ISBN: 80-900307-2-6
- ❖ GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000.
 - ISBN: 80-85931-79-6
- ❖ GRECMANOVÁ, H., URBANOVÁ, E. Waldorfská škola. Olomouc: Hanex, 1997.
 - ISBN: 80-85753-09-6
- ❖ MATĚJČEK, Z. Dyslexie. Praha: H a H, 1995.
 - ISBN: 80-85787-27-X
- ❖ PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.
 - ISBN: 80-7315-120-0
- ❖ PŘINOSILOVÁ, D. Diagnostika ve speciální pedagogice. Brno: Paido, 2007.
 - ISBN: 978-80-7315-157-7
- ❖ SPOLEČNÝ PROJEKT PEDAGOGICKÉ SEKCE PŘI GOETHEANU. Utváření výuky v 1. až 8. třídě
 - waldorfské školy. Ostrava: Pedagogická fakulta v Ostravě, 1998.
- ❖ STEINER, R. Waldorfská pedagogika. Semily: Opherus, 2003
 - ISBN: 80-902647-7-8
- ❖ WIRTZ, D. Výchova začíná vztahem. Praha: Cerm, 2007.
 - ISBN: 978-80-7204-503-7
- ❖ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Praha: Portal, 2003.
 - ISBN: 80-7178-800-7

Seznam příloh

Příloha č. 1: Souhlas rodičů

Příloha č. 2: Rozhovor s Janou

Příloha č. 3: Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 4: Ukázka z početního sešitu

Příloha č. 5: Obálka ročníkové práce-řemeslo kloboučnice

Třídní řád vytvořený dětmi

Nauka o přírodě interaktivním způsobem

Příloha č. 6: Roční stolek ve třídě

Akvarelové obrázky

PŘÍLOHA Č. 1.

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o zahrnutí Vašeho dítěte do výzkumného šetření a to v souvislosti s realizací praktické části bakalářské práce týkající se výchovné a vzdělávací činnosti dítěte s SPU v prostředí waldorfské školy.

Jsem studentkou speciální pedagogiky Masarykovy univerzity a veškeré informace z tohoto kasuistického šetření budou použity pouze v mé bakalářské práci.

Tzv. citlivé osobní informace a data získaná v rámci diagnostiky a analýzy odborných materiálů pedagogických, speciálně pedagogických, psychologických a lékařských nebudou poskytovány dalším osobám, ve smyslu Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. Získaná data budou prezentována v mé bakalářské práci zcela anonymně.

Prosím o Vaše vyjádření.

Velice Vám děkuji.

Soňa Šmehlíková

Souhlasné prohlášení zákonného zástupce žáka k výzkumnému šetření týkajícího se vzdělávání dětí s poruchou učení v prostředí waldorfské školy, v průběhu školního roku 2008/09.

SOUHLASÍM s tím, aby se moje dcera zúčastnila kasuistického šetření, které bude součástí bakalářské práce s názvem „Výchovně vzdělávací práce s dětmi s SPU v prostředí waldorfské školy“.

Jsem si vědoma toho, že účast na výzkumu je dobrovolná, anonymní a bude sloužit pouze pro účely výše zmiňované bakalářské práce.

Jméno a příjmení žáka

V..... Dne.....

.....
Podpis zákonného zástupce žáka

PŘÍLOHA Č. 2.

Krátký rozhovor s Janou:

Rozhovor s Janou proběhl ve škole během volné vyučovací hodiny.

- ❖ Máš školu ráda?
„Moc, sem ráda mezi děckama, doma sem taky ráda, ale ve škole mám kamarádky“
- ❖ Mítíš se dobře mezi ostatními dětmi?
„No, ze začátku, to bylo trochu těžký, měly někdy narážky, že sem cikánka, ale s pani učitelkou se to probralo a oni daly pokoj. Teď už je to dobrý“
- ❖ Cítíš se být jiná, než ony? Pokud ano v čem?
„No jasně, sem jiná, ale ne určitě horší. Všichni ví, že sem romka a taky, že mi nešlo dobře čtení a matika, ale teď už to neřeším. Ale každém je trochu jinej než ostatní.“
- ❖ Trávíš se svými spolužáky volný čas?
„Hlavně spolu jezdíme ze školy tramvají a s Matějem chodíme spolu do lezení, tak tam spolu i cestujem a po cestě si povídáme.“
- ❖ Máš ráda svou paní učitelku?
„Mám, je hodná, teda někdy je moc přísná, ale to je kvůli kluků, protože oni jsou hrozní a pak se musí rozčítit. Ale jinak je hodná, pomáhá mi, když něco nevím, ale zas mi nic neodpustí, musím mít všechno dodělaný.“
- ❖ Máš pocit, že ti paní učitelka dokáže pomoci, když potřebuješ?
„To jo, pomáhá mi, já sem často špatně psala a počítala, ale teď už je to lepší, teď už tolik pomáhat nepotřebuju.“
- ❖ Vnímáš odlišnost školy, kterou navštěvuješ od ostatních běžných škol?
„Vím, že na klasice je to hrozný, jsou tam přísný učitelky a křičí na děti, oni se nemají jako my, my se máme líp. Víc si hrajem a malujem.“
- ❖ Myslíš, že waldorfská škola je „ta pravá“, nebo přemýšlíš o tom, jaké by to bylo jinde?
„To já vím, jaký by to bylo jinde a taky vím, že waldorf je ta pravá škola, nechtěla bych chodit na klasiku, to určitě ne.“

PŘÍLOHA Č. 3

Individuální vzdělávací plán

školní rok 2008-2009

Jméno

škola:

třída: 4.

Datum narození:

Vyšetření dne:

Kontrolní vyšetření: 2.pol. 2008/2009

Z vyšetření PPP: dyslexie (1.stupeň), dysortografie, dyskalkulie

Učební dokumenty:

Vyučovací předměty: Český jazyk, matematika a všechny ostatní předměty

Nezbytné pomůcky, vybavení, učební texty a učebnice: čítanka a pracovní sešity pro dyslektiky, pracovní listy, přehledy učiva, doplňovací cvičení, křížovky, bzučák, encyklopedie, názorné pomůcky – matematika, okénko nebo podložka na čtení, dětská literatura, pohádky, přehledy učiva, tabulky – k dispozici na lavici

Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě: ne

Účast dalšího pedagogického pracovníka:

Mgr. – 1 vyučovací hodina týdně, náprava specifických vývojových poruch učení ve skupině dětí, podle potřeby možnost individuální práce ve školním poradenském pracovišti

Předpoklad navýšení finančních prostředků: 100,-Kč

Pracovník poradenského zařízení spolupracující se školou:

Speciálně pedagogická péče:

Formy práce:

- Výuka s celou třídou, individuální přístup
- 1 hodina výuka se speciálním pedagogem ve skupině žáků

Matematika ve třídě:

Individuální přístup, potřebuje **průběžně motivovat**, bude používat pomůcky (číselnou osu, číselnou tabulku, tabulku násobků). Upevňování sebedůvěry neustálým povzbuzováním a pochvalou za dílčí úspěchy. Tolerantně hodnotit.

- rozvíjení předčíselných představ,
- procvičování paměti
- **číselné řady** vzestupné, sestupné, násobilku.
- odečítání a sčítání s přechodem přes desítku (zrychlit)
- násobilku, upevnit znalost
- vnímání prostorových vztahů, úkoly na logické myšlení
- vzestupné a sestupné číselné řady
- při slovních úlohách je třeba ověřit, že porozuměla zadání
- při plnění samostatných úkolů potřebuje častěji zpětnou vazbu, zda zvolila správný postup, případně dopomoc ke správnému řešení
- k výpočtům ponecháme delší čas, úkol zkrátíme tak, aby mohla úkol dokončit s ostatními žáky
- vždy pracovat s vizuální oporou (mít příklady napsány)

- počítání neomezovat časovými limity

V reedukaci se zaměříme na:

- rozvoj sluchové ho vnímání- analýzy, rozlišování
- rozvoj zrakového rozlišování
- ve čtení- podpora čtenářské techniky, postřehování shluků souhlásek, slabikování u delších slov, porozumění a reprodukce textu
- grafomotoriku
- rozvoj předčíselných představ, prostorového vnímání
- číselné řady, orientaci v poziční hodnotě číslice
- rozvoj lexických faktorů- čtení čísel, operačních znaků, chápání matematických pojmů
- operace s čísly, posilování paměti, rozvoj matematického úsudku

vzhledem k dysortografii se při vyučování doporučuje:

- mít zpracované přehledy mluvnického učiva v tabulkách, které si bude Nikol zakládat a bude je moci využívat v hodinách
- využívat průběžného slovního hodnocení, hodnotit žáka pouze tehdy, když se úkol tzv. povede
- hodnotit počtem chyb, nehodnotit chyby z nedostatku času
- rozlišovat v hodnocení **chyby specifické** a **chyby gramatické**. **Specifické:** chyby z poruchové slovní analýzy a syntézy- spoje slov, hlásky chybí nebo jsou navíc, komolení slov, spodobové souhlásky, chybějící interpunkce apod. poskytovat žákovi delší čas na přípravu všech úkolů
- vyzdvihovat úspěch a využívat ocenění snahy a výsledku (zvláště v souvislosti s probíhající nápravou)

Diktáty předem připravovat (i jako domácí úkol), předem připravovat klíčová slova, v souvislosti s dyslexií dbát u doplňovacích cvičení na předem pročtený text a zabezpečit, aby žák chápal smysl slov, která má doplnit.

Přepis (ve všech předmětech) náročná činnost! Žák musí text přečíst, pochopit a převést do psané formy, časově zvýhodňovat, psát kratší celky, případně nahradit tištěným textem k vlepění do sešitu.

při vyučování ve všech předmětech:

Při zadávání úkolů je třeba ověřit, zda porozuměla zadání. Pokud je zadání písemné je třeba pomoci s přečtením, vysvětlit jí, jak má začít pracovat.

Spolupráce:

třídní učitel:

- zajistí, aby o integrovaném žáku byli informováni všichni vyučující, seznámí je s obsahem IVP
- spolupracuje s rodinou integrovaného žáka,
- spolupracuje se školním psychologem a školním speciálním pedagogem

Rodiče:

Budou spolupracovat s třídním učitelem, školním speciálním pedagogem a vedením školy formou telefonickou, emailovou nebo osobní.

Jedna hodina týdně nepostačí k pokroku v nápravě - je nutné pilně pracovat především doma. Podle materiálů a metodického vedení Mgr.

- **zajistí dítěti vhodné pracovní prostředí pro domácí přípravu na výuku**
- **budou pomáhat dítěti při domácí přípravě, dohlížet na plnění domácích úkol**

Vzhledem k dyslexii doporučuje doma:

- číst denně nahlas 5 –10 minut, následně reprodukuje obsah přečteného textu
- zamezit tichému sklada, kdy si žák slovo nejdříve pročítá několikrát pro sebe
- větnou intonaci cvičit ve dvojici s dospělým (čtou společně)
- číst střídavě (delší část rodič) – zapojí se sluch, ale cvičí se i pohyb očí na řádku
- číst vždy nový text – několikerým pročitáním textu se cvičí paměť a ne čtení, nenutit žáka doma číst článek, který už četl ve škole (pracuje paměť a žák si slova domýšlí)
- číst se záložkou

Žák se bude snažit pracovat a připravovat na vyučování nejen ve škole, ale i v domácím prostředí

Bude spolupracovat se všemi vyučujícími a **bude nosit všechny dohodnuté pomůcky a plnit domácí úkoly**

Anglický jazyk:

-při vyučování se zabývat výhradně výukovými činnostmi vedenými učitelem (letos se jí to opravdu daří a v návaznosti na to se výrazně zlepšila

- **pečlivě pořizovat záznamy do sešitu a chyby si opravovat (zápisy z letošního roku jsou zdařilé- zvláště poslední dva, ale ještě si neopravila chyby v loňských)**

učivo: - vyjmenovat dny v týdnu (už umí ☺) a měsíce v roce, umět říci, kdy se narodila (celou větou ve kterém měsíci „I was born in ...)

-vyjmenovat části dne : morning, afternoon, evening, night;

- znát několik předložek místa (pomůcka: Where's the fox?)
- příslovce „warm, cold, hot“
- místnosti v bytě

-umět pojmenovat základní školní pomůcky

-vyspелovat svoje jméno a příjmení

- umět říci, kolik je hodin (zaokrouhleně)

písně: We've got the whole world – umět zazpívat 1. sloku, abecedu písňovou formou a nějakou další píseň, např. I live over there, Wash your face, 1,2,3

básně: The days of the week

umět vyjmenovat několik položek k tématům: family members, ,in the kitchen, in the bathroom, in the bedroom, furniture, clothes

čtení: záznamy v sešitě

vyprávění: sledovat chod vyprávění a snažit se uhadovat (nahlas jen pokud je vyzvána) smysl děje (daří se jí)

porozumění: rozumět tázacím zájmenům Where? a Who? What? When?; všem položkám v písni We've got...; **gram.:** člen neurčitý a jeho varianty, absence členu v mn.č., přivlastňování,

umět reagovat stručnou odpovědí na otázku začínající : Do you have...? Yes, I do. No, I don't... a na Otázku Have you got...? Yes, I have. / No, I haven't.

Německý jazyk

Žákyně se seznámí s následujícími tématy: Moje rodina, Zvířata a rostliny, Jídlo a pití, Moje koníčky, Krajina a počasí. K těmto tématům si osvojí základní slovní zásobu. Bude se umět vyjádřit v krátkých větách a frázích, především formou „otázka-odpověď“. Písemně vyhotoví přání k vánocům, přání k narozeninám. Popíše jednoduché obrázky a obrázkové příběhy. Doma pravidelně pracuje se svým sešitem.

Na přípravě individuálně vzdělávacího plánu se podílely:

- , školní speciální pedagog
- , třídní učitelka, vyučující Čj, M
- , vyučující Aj

Vyučující Nj

Podpisy:

Třídní učitel

Ředitel školy

Školní spec. pedagog

Vyučující Aj

Rodiče

Žák

Za PPP

PŘÍLOHA Č. 4

27. 11. 2008

$$\begin{array}{r} -273 \\ 196 \\ \hline 123 \\ \times \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 359 \\ -74 \\ \hline 305 \\ \times \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 654 \\ +109 \\ \hline 763 \\ \checkmark \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 461 \\ -193 \\ \hline 332 \\ \times \end{array}$$

$$\begin{array}{r} -555 \\ 304 \\ \hline 252 \\ \times \end{array}$$

ND

Na hřbitvě roste 8 dubů, 3 smrky a 7 bříz. Kolik listnatých stromů tam roste? Kolik stromů roste celkem na hřbitvě?

~~8+3+7=18~~ $8+7=15$ $15+7=22$

8+3+7=18 *odpověď:*


Sam ~~roste~~ 15
 Stromů
 stromů roste
 celkem 18.

na hřbitvě bylo 8 dubů
 a 3 smrky ještě = bříz

2009/04/04 02:12

9.3.2009

Čtverci měříme rozdělit na 5 stejně velkých
 pětin.



$$1 = \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5} = 1$$

$$\frac{1}{5} = \frac{1}{4} \quad \frac{1}{5} < \frac{1}{2}$$

$$5 \leq \frac{7}{3}$$

$$\frac{3}{5} > \frac{1}{2}$$

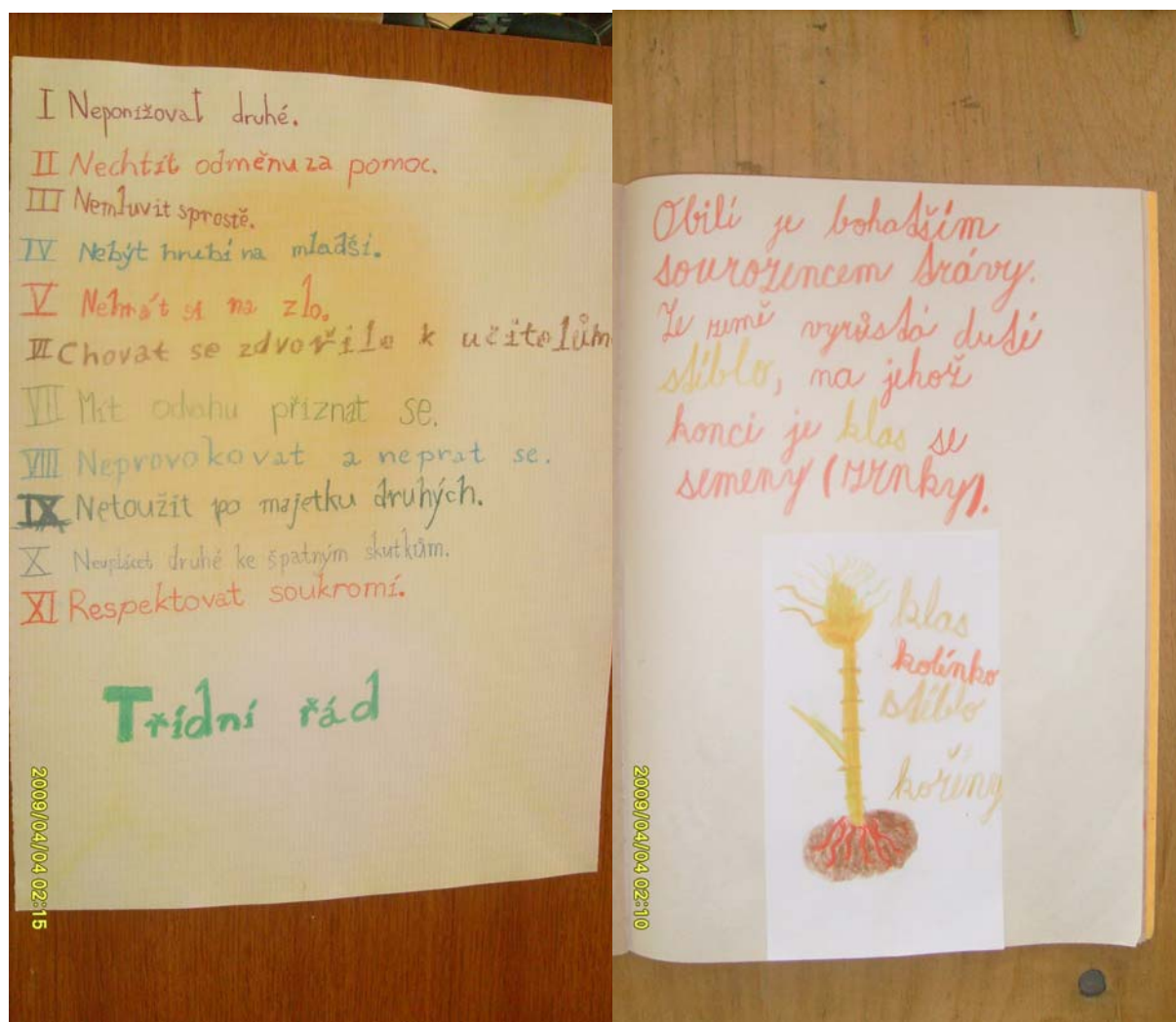
Tři pětiny jsou větší než jedna polovina.

$$\frac{2}{5} > \frac{1}{3}$$

Dvě pětiny jsou větší než jedna třetina.

2009/04/04 02:12

PŘÍLOHA Č. 5



PŘÍLOHA Č. 6



