

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra psychologie**

**Podpůrná opatření 1. stupně u žáků mladšího školního věku s možnými  
náznaky specifických poruch učení**

**Support measures of the first level for primary pupils with potential special  
educational needs**

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Autor diplomové práce: Barbora Valentová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Podpůrná opatření 1. stupně u žáků mladšího školního věku s možnými náznaky specifických poruch učení“ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15.4.2022. Podpis: *Kalendová Barbora*

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

S úctou Barbora Valentová

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce ve svém obsahu řeší tvorbu podpůrných opatření u dětí s podezřením na nějakou specifickou poruchu učení, přičemž konkrétně je zaměřena na 1. st. tohoto opatření, tedy na plán pedagogické podpory. Cílem diplomové práce je zmíněnou problematiku objasnit a následně analyzovat a zhodnotit účinnost konkrétních plánů pedagogické podpory na 1. st. základní školy. Text diplomové práce je rozdělen do dvou základních částí – teoretická a praktická část.

V rámci teoretické části je nejdříve obecně zmíněna stručná charakteristika žáka mladšího školního věku. Každé dítě je jiné, a právě v počátku školní docházky se ukazuje, zda je připraveno na školní systém. Další kapitoly popisují možné náznaky problémů z hlediska školního výkonu žáka, podporu a intervenci problémových žáků, kdy jsou zde identifikovány vnější a vnitřní faktory a je zde zmíněna důležitá role učitele a spolupráce s rodinou. Teoretická část dále charakterizuje situaci podle současného legislativního rámce vzdělávání na ZŠ se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále vymezuje obsah vzdělávání v RVP ZV a také obecně podává informace o inkluzivní výuce. Poslední kapitoly již prezentují jasný popis podpůrných opatření a jejich stupňů a zpřesňují pojem „plán pedagogické podpory“, kdy je vysvětlen jeho význam.

Praktická část má podobu analýzy a zhodnocení účinnosti konkrétních plánů pedagogické podpory, to na základě interview vedené s učiteli 1. st. základní školy. Obsahem těchto rozhovorů jsou tematické okruhy a návazné hloubkové sondážní otázky směřující k průběhu zpracování plánu 1. st. podpůrných opatření, tedy plánu pedagogické podpory. Na základě doložených pedagogických plánů školy je provedena analýza a vyhodnocení účinnosti plánů.

### *Klíčová slova:*

Plán pedagogické podpory, podpůrná opatření, RVP ZV, inkluzivní vzdělávání, podpora a intervence, spolupráce s rodinou, školní výkon, mladší školní věk, legislativa, školní docházka.

## **Abstract**

The diploma thesis is focused on the production of supportive measures for children who are supposed to suffer some learning disabilities, namely it is concerned with the pupil support plan.

The theoretical part briefly mentions the characteristics of younger school age. Every child is different and the beginning of the school attendance reveals if he or she is ready for the school system.

Describes possible signs of problems from the perspective of a school performance. The diploma thesis includes possibilities of intervention and support of problem children, it explains intrinsic and extrinsic factors, mentions the important role of a teacher and also cooperation with a family. It explores reasons for supportive measures and describes the situation according to the current legislation. It also defines educational contents in the Framework Educational Programme for Basic Education and briefly gives information about inclusive education. It defines the description of supportive measures and their levels and finally it specifies the term of the pupil support plan with its importance.

The aim of the empirical part is an analysis and evaluation of the effectiveness of particular pupil support plans based on the interview with elementary school teachers. The content of these interviews are main themes and related profound questions associated with the process of pupil support plan creation.

### *Key words:*

Pupil support plan, supportive measures, framework educational programme for basic education, inclusive education, support and intervention, cooperation with family, school performance, younger school age, legislation, school attendance.

## Obsah

Úvod.....	1
<b>Teoretická část.....</b>	<b>3</b>
<b>1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku.....</b>	<b>3</b>
1.1 Vývoj osobnosti dítěte mladšího školního věku.....	3
1.1.1 Sociální vývoj.....	4
1.1.2 Emoční a volní vývoj .....	4
1.1.3 Vývoj motivů.....	4
1.1.4 Vývoj obecných schopností .....	5
1.1.5 Vývoj seberegulačních vlastností.....	5
1.1.6 Rozvoj charakterových vlastností .....	6
1.2 Shrnutí vývoje osobnosti dítěte mladšího školního věku .....	6
<b>2 Varovné signály na počátku školní docházky.....</b>	<b>7</b>
2.1 Čtení.....	7
2.2 Psaní.....	8
<b>3 Podpora intervence problémových žáků.....</b>	<b>10</b>
3.1 Vnější vs. vnitřní faktory intervence .....	11
3.2 Role učitele vs. role rodiny v oblasti podpory intervencí.....	12
3.2.1 Role učitele.....	12
3.2.2 Role rodiny.....	14
3.2.3 Spolupráce rodiny se školou .....	15
3.2.4 Spolupráce rodiny se ŠPZ .....	16
<b>4 Současná situace ve vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ s podpůrnými opatřeními....</b>	<b>19</b>
4.1 Legislativa.....	19

4.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	20
4.2.1	Vzdělávací oblast „Český jazyk“ .....	21
4.2.2	Komunikační a slohová výchova .....	22
4.2.3	Jazyková a literární výchova .....	23
4.2.4	Očekávané výstupy .....	23
4.3	Inkluzivní vzdělávání.....	24
4.3.1	Východiska inkluze.....	24
4.3.2	Inkluze v České republice .....	25
4.3.3	Organizace na podporu inkluze.....	26
<b>5</b>	<b>Podpůrná opatření .....</b>	<b>28</b>
5.1	Charakteristika podpůrných opatření.....	28
5.2	Stupně podpůrných opatření .....	29
<b>6</b>	<b>Plán pedagogické podpory.....</b>	<b>30</b>
<b>Praktická část .....</b>		
<b>7</b>	<b>Metodologie a cíl výzkumu .....</b>	<b>34</b>
7.1	Uvedení do problému .....	34
7.2	Cíle výzkumu .....	36
7.3	Popis výzkumu.....	37
<b>8</b>	<b>Analýzy.....</b>	<b>42</b>
8.1	Analýzy rozhovorů s respondenty .....	42
8.2	Odpovědi na výzkumné otázky.....	53
8.2.1	Diskuse nad výzkumnými otázkami.....	56
8.3	Analýzy PLPP.....	57
<b>9</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>62</b>
<b>Závěr.....</b>		<b>65</b>
<b>Použité zkratky .....</b>		<b>67</b>

<b>Seznam literatury a internetových zdrojů .....</b>	<b>68</b>
<b>Přílohy č. 1 .....</b>	<b>71</b>
<b>Přílohy č. 2 .....</b>	<b>80</b>
<b>Přílohy č. 3 .....</b>	<b>150</b>
<b>Přílohy č. 4 .....</b>	<b>199</b>



## Úvod

*„Škola je otevřený systém a citlivě reaguje na prostředí dnešní společnosti. Úkolem vedení školy je reagovat na vnější podněty a kompetentně řešit vzniklé situace a provádět změny za účelem dalšího rozvoje školy.“ (Světlík, 2009, s. 12)*

Pokud má být škola skutečně otevřeným systémem, můžeme si ji představit jako budovu ze skla, kde všichni vidí dovnitř a žáci se svými pedagogy se stále dívají ven a reagují na tyto podněty. A nejen to. Všichni mohou jít ven, ale i dovnitř. Něco vkládat a něco dostávat. To je otevřený systém. Bohužel, dnešní tradiční školy ze skla nejsou. Děti vplují do budovy, tráví polovinu dne se svými učiteli a spolužáky, řeší mnoho vzdělávacích i výchovných, potažmo sociálních problémů a po zvonění na konci poslední vyučovací hodiny jdou následně domů. Jednou za čas jsou pozváni rodiče, aby byli zprostředkovaně informováni, jaké mají jejich děti vzdělávací výstupy, v lepším případě také to, co prožívají.

Dalo by se říci, že škola se s rodiči střídá o výchovu a vzdělání dítěte, kdy půl dne má dítě škola a půl dne naopak rodiče. Role obou prostředí je nesmírně důležitá. Obě prostředí osobnost dítěte totiž zásadním způsobem formují. Rodiče vkládají do systému školství své děti s nadějí, že je tento systém nebude utvářet nežádoucím směrem. Mají málo možností to kontrolovat, a ještě méně ovlivňovat. Nevidí, co se ve škole děje, co na děti působí. Pokud k tomu selhává komunikace mezi dítětem a rodičem doma, nedokáží rodiče pojmenovat spolužáky ani některé učitele jménem. Neznají je. Přitom období vývoje osobnosti, přístupující vlivy a komplexnost těchto faktorů, to vše předurčuje úspěchy jedince v pozdějších životních etapách.

Některé vzdělávací instituce situaci v tomto světle chápou a snaží se udělat maximum pro to, aby se rodiče přímo podíleli na životě svého dítěte i tam, kde mají, podle obecných měřítek, jen omezený přístup. Škola je vyčleněný, jasně daný systém, kam každé dítě podle zákona musí v určitém časovém intervalu pravidelně docházet. To se změnit nedá. Co se tedy změnit dá, je přístup školy vůči prostředí, učitele vůči rodině žáka a přístup rodičů vůči škole.

Cílem diplomové práce je charakterizovat tvorbu podpůrných opatření u dětí s podezřením na nějakou specifickou poruchu učení, přičemž konkrétně je zaměřena na 1. st. tohoto opatření, tedy na plán pedagogické podpory, a posléze analyzovat a zhodnotit účinnost konkrétních plánů pedagogické podpory na 1. st. základní školy. Text diplomové práce je rozdělen do dvou základních částí – teoretická a praktická část. Zatímco teoretická část

prezentuje odborná východiska zkoumané problematiky, praktická část již analyzuje účinnost plánů pedagogické podpory. Plány pedagogické podpory mohou být, pokud jsou správně vytvořeny, užitečným nástrojem v rukou učitele. Co se týče metodiky textu, je zde využito rozhovoru.

Všechny informace, které jsou uvedené v podkladech, čerpány z dostupné a vzhledem k tématu literatury a odborných zdrojů, jejichž seznam je uveden na konci tohoto textu. Vzhledem k méně zastoupenému tématu pracuje autorka pouze s českými literárními zdroji.

## **Teoretická část**

### **1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku**

*„Školní období začíná mezi šestým až sedmým rokem a končí v patnácti letech. Do jedenácti až dvanácti let mluvíme o mladším školním věku.“* (Dobrovolská et al., 1978, s. 14)  
V rámci tohoto textu je pojednáno o vývoji v rámci mladšího školního věku, avšak je nutné zmínit, že rozdíly jsou mezi dětmi na začátku školní docházky a vyspělejšími školáky.

Langmeier a Krejčířova (2006) upozorňuje tak na rozdíl první etapy (první dva roky školní docházky) a druhé etapy (do deseti až jedenácti let věku dítěte), přičemž první etapa je charakteristická spíše pozvolnou adaptací na školní požadavky a průvodní jevy nestálosti a rozporů. Druhá etapa se již vyznačuje tím, že sociální vazby mezi žáky dosahují již vyšší úrovně, kdy struktura zájmů se krystalizuje, a jsou formovány u žáků postoje, které jsou životně důležité.

Proto Matějček (1986) rozlišuje mladší školní věk dokonce na mladší školní věk (věk šest až osm let), střední školní věk (cca devátý až dvanáctý rok věku), starší školní věk, který se již kryje s pubescencí. Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na to, že děti v mladším školním věku jsou stále velmi hravé a jsou schopny se orientovat na jednu věc jen po krátkou dobu, cca deset minut, mají rády pohádky, jsou sugestibilní apod. Mladší školní věk je tak přechodným obdobím mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka.

#### **1.1 Vývoj osobnosti dítěte mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku je charakteristické vlastní aktivitou školáka ve svém vztahu ke světu. V tomto období se odehrávají významné fáze v životě dítěte, jedná se o nástup do školy a začínající pubertu. Někdy je toto období také označováno jako období prepubescence. Co nás z tematiky vývoje osobnosti dítěte zajímá?

- vývoj sociální (jak dítě přijímá autoritu, jak komunikuje);
- vývoj emoční a volní (jakými city disponuje; jakou umí projevit vůli);
- vývoj motivů (co a jak na něj působí, kdy a čím je ovlivnitelné);
- vývoj obecných schopností (inteligence; myšlení a řeč);
- vývoj seberegulačních vlastností (sebepojetí, sebereflexe, sebevědomí);
- rozvoj charakterových vlastností (otázka hodnot, poctivosti, svědomí).

### 1.1.1 Sociální vývoj

*„Tak jako se dítě učí chodit, provádět různé pohyby při hře nebo při práci, číst, počítat, myslet, právě tak se učí žít a jednat jako člen lidské společnosti.“* (Dobrovolská, 1978, s. 34).

Dobrovolská udává, že zatímco v útlém věku probíhá proces imitace, tj. napodobování rodičů, v období následujícím se jedná o proces identifikace, či ztotožňování se s druhými (Dobrovolská, 1978). To může samozřejmě platit jak pro ztotožňování se s rodičem, tak i učitelem. Dítě pozoruje dospělé, zúčastňuje se určitých společných činností. Některé jednání je chváleno, jiné trestáno. Postupně si dítě uvědomuje pravidla chování a získává schopnost aspoň částečně své jednání řídit. Umožňují mu to předchozí zkušenosti. A tak, vyrůstá-li dítě v podnětném a harmonickém prostředí, identifikuje se se správnými modely sociálního chování a vzniká předpoklad, že se přizpůsobí společenským požadavkům. Přejít od chování převážně řízeného dospělými k samostatnému rozhodování, kdy jedinec řídí své jednání převážně sám, trvá dlouho. Záleží na technikách výchovy jak v rodině, tak ve škole. Ideálním stavem je sladění požadavků obou přístupujících formujících faktorů.

*„Vedle sociální reaktivity a sociálních kontrol se v mladším školním věku velmi rozvíjí i třetí složka socializačního procesu, a to osvojování sociálních rolí. Tím máme na mysli osvojování vzorců chování očekávaných od určitého jedince v určité situaci.“* (Langmeier et al., 1998, in Louková, 2012, s. 15).

### 1.1.2 Emoční a volní vývoj

*„U dítěte probíhá proces vzniku nových citových kvalit (estetických, morálních i intelektuálních).“* (Novotná et al., 2004, s. 98)

*„Na počátku školní docházky jsou projevy emocí ještě bouřlivé, snadno vznikají a poměrně lehce odeznívají. Jsou vyvolány zřejmou příčinou a čitelně směřované. Postupně ztrácejí svůj afektivní ráz a stávají se relativně ovladatelnější zvyšující se zralostí centrální nervové soustavy, výchovnými mechanismy i vznikem a zařazením do stále integrovanějších útvarů sebeřízení.“* (Čačka, 2000, s. 133)

Vůle ještě není příliš vyvinutá. Rozvoj volních vlastností souvisí se silou motivu.

### 1.1.3 Vývoj motivů

Motivace je podle pedagogického slovníku souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které aktivují energii lidskému jednání a prožívání. (Průcha et al., 1995) Slovník dále uvádí

(tamtéž), že k motivaci k výkonu je zapotřebí stimulace některých potřeb. S přihlédnutím k ontogenezi dítěte lze psychické potřeby dítěte mladšího školního věku definovat jako: potřeba bezpečí, potřeba emočně vřelého a stabilního osobního kontaktu, potřeba možnosti vytvářet sociální vztahy odpovídající věku, potřeba podpory při integraci do školního prostředí, potřeba prostoru pro vlastní iniciativu, potřeba sdílení, potřeba určité stálosti (řádu), potřeba identity (společenské hodnoty), potřeba otevřené budoucnosti. (Matějček, 1994b)

*„Na počátku školní docházky má úspěch dítěte vztahový charakter. Odráží se v něm potřeby citové jistoty uspokojované pozitivním hodnocením, které podporuje sebedůvěru; potřeby orientace v tom, jaký výkon je žádoucí.“* (Ptáček et al. 2013, s. 39)

Míra uspokojování těchto potřeb je zcela určitě mimo jiné spojena s provázaností, způsoby komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou. Je žádoucí především podporovat motivaci vnitřní, která vychází z vlastního chtění a přesvědčení, oproti potřebě pozitivního ohodnocení (motivace vnější). Vyvíjet u dítěte vnitřní motivaci je, z vlastní zkušenosti pedagoga, mnohem těžším a složitějším procesem, jenž předpokládá širší znalosti o dopadu výběru vyučovacích metod a způsobů hodnocení žáka. Na druhou stranu žák vnitřně motivován má trvalejší paměťové stopy.

#### **1.1.4 Vývoj obecných schopností**

Vágnerová uvádí, že žák již v primárním vzdělávání formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje, rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění, využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem, využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (Vágnerová, 2004).

#### **1.1.5 Vývoj seberegulačních vlastností**

*„Dítě ve škole si postupně začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase. Začíná vnímat nejen vnější ale také vnitřní charakteristiky. Na tomto základě se již může skutečně s ostatními srovnávat a vytvořit si tak i stálejší úroveň sebehodnocení. Kladné sebehodnocení je velmi významné pro duševní zdraví a pro další osobnostní rozvoj. Škola může v tomto*

*směru rozhodujícím způsobem ovlivnit to, co rodiče již dříve výchovou podnítli. (...) V tomto období dochází k plnému rozvoji sebepojetí a sebehodnocení, což ovlivňuje vývoj osobnosti i v dospělosti.“ (Langmeier et al., 1998, in Louková, 2012, s. 16)*

### **1.1.6 Rozvoj charakterových vlastností**

*„I když se již někteří jedinci řídí vlastním svědomím bez vnější kontroly, jednají podle přijatých zásad, aby předešli pocitu viny. Dítě se cítí nejistě, pokud morální normy v rodině jsou odlišné od norem ve škole. Je velice důležité, aby dítě věřilo v samo sebe.“ (Čáp et al., 2001, in Louková, 2012, s. 14)*

Ve věku 7 až 11 let dítě podle Lawrence Kohlberga<sup>1</sup> disponuje tzv. konvenční úrovní morálky, která je orientovaná na souhlas ostatních. Dítě se chová podle toho, co za správné považují ostatní a chce plnit očekávání svých blízkých. (Bocan et al., 2011)

Pro zkoumanou tematiku jsou tyto informace velmi cenné. Ukazují, jak je pro dítě důležitá provázanost rodiny a školy. Rodina přistupuje jako nositel bezpečí a autority. Je tedy žádoucí, aby rodina se školou navázala úzký obousměrný vztah postavený na vzájemné důvěře. Pokud rodina svými postoji podporuje školu, třídu, učitele, cítí s nimi sounáležitost, potom může u dítěte dosáhnout pocitu korelace a umožnit mu uspokojovat potřebu sdílení.

## **1.2 Shrnutí vývoje osobnosti dítěte mladšího školního věku**

Základní znaky vývoje osobnosti mladšího školního věku shrnuje Ptáček a Kuželová takto: vnímání se začíná přibližovat vnímání dospělého člověka, dítě je schopno orientovat se v čase, prostoru, zdokonaluje se ostrost všech smyslů; zvětšuje se rozsah, rozdělování a přenášení pozornosti, zpočátku převládá mechanická paměť; myšlení je zpočátku konkrétní, názorné, situační a příčinné; dítě opouští egocentrismus. Typickým rysem myšlení mladšího školáka je jeho závislost na pozorovatelné skutečnosti. Výkon, který dítě podává, resp. hodnocení podaného výkonu učitelem a spolužáky, se výrazně podílí na utváření jeho identity. Dítě ve školním roce si již také vytváří různé strategie pro sebekontrolu. Např. děti s výkonovou motivací chápou úspěch jako vlastní schopnost, neúspěch chápou buď tak, že do úkolu vložily málo úsilí, nebo to byl obtížný úkol. Opakem jsou děti, které chápou svůj úspěch jako náhodu a neúspěch jako neschopnost vlastních schopností. (Ptáček et al., 2013)

---

<sup>1</sup> Americký vývojový psycholog, 1927 – 1987; zabýval se vývojem pojmů a morálního myšlení.

## 2 Varovné signály na počátku školní docházky

Každé dítě je jiné, každé dítě je originál. I přesto všechno si rodiče, vychovatelé, učitelé, všímají okolností, které nejsou pro daný věk typické a v porovnání s ostatními dětmi, jiné. Již samotní rodiče si všímají změn, které vidí v psychomotorickém vývoji dítěte. Mají tendenci své dítě srovnávat s ostatními, což není správné, ale je to pochopitelné. Již v předškolním věku, v období docházky do mateřské školy, začíná dětem éra, kdy se začleňují do kolektivu, plní různé úkoly a činnosti, i když jejich hlavní náplní zůstává hra. Ve školce se rozvíjí mnohé klíčové faktory pro úspěšný rozvoj dítěte. Zejména řeč, sociální kontakty, sebeobsluha, hrubá a jemná motorika, paměť, myšlení atd. Rodiče začínají spolupracovat s učitelkami, které mají jejich dítě na starost. V posledním ročníku mateřské školy se z dětí stávají tzv. „předškoláci“, kteří by měli zvládnout zápis do první třídy. U zápisu se mnohdy pozná, jak jsou děti na nástup do školy připraveni. Zde se můžeme všimnout možných náznaků, co není v pořádku, co neodpovídá věku dítěte. O co se tedy může jednat, abychom v tom spatřovali jisté varovné náznaky čehosi neodpovídajícího danému věku? Pojďme se tedy zaměřit na to, co může vyučující již v prvním ročníku upozornit na to, že může u dítěte docházet k obtížím. Zaměříme se na čtení společně s řečí a psaní. Je nutné zmínit, že adekvátní zrání dítěte a jeho harmonický vývoj je zajisté předpokladem pro rozvoj mnohem komplexnějších procesů a taktéž složitých dovedností, jako je např. čtení, psaní a počítání. Deficity v této oblasti poté mají za následek vznik specifických poruch učení a chování.

### 2.1 Čtení

Naučit se číst je základní dovedností každé lidské bytosti. K osvojení čtenářských dovedností je zapotřebí souhry mnoha funkcí. Jde o koordinaci funkcí kognitivních, percepčních a motorických. Toto je důležité dále také pro psaní i pro počítání. Čtení je nutné vnímat dle Homolové (2008) jako vnímání soustavy tiskových znaků, kdy si již samotný čtenář uvědomuje význam jednotlivých znaků. Jde ve své podstatě o techniku verbální komunikace, a to prostřednictvím psaného textu. Již v předškolním věku je možné u některých dětí spatřit první náznaky poruchy v oblasti čtení. Proces čtení je úzce provázán s tělesnou motorikou, jelikož očima pohybují svaly, čímž dochází k přizpůsobení se vzdálenému pozorovanému předmětu. Čtenářská kompetence je tudíž celková a dlouhodobě vytvářená připravenost k četbě, do které se následně promítají taktéž čtenářské zájmy i čtenářské potřeby. Náznaky poruchy čtení u dětí mladšího školního věku je možné shrnout do těchto bodů (Pešatová a Tomická, 2019):

- žák nedokáže při čtení správně rozeznat písmena;
- žák je nesoustředěný;
- žák zaměňuje písmena, která jsou si zvukově podobná;
- žák ve slovech naprosto běžně přehazuje písmena;
- žák si při čtení slova vymýšlí;
- žákovi činí četba potíže, a proto se jí velmi často vyhýbá;
- žák nebere v potaz při čtení interpunkční znaménka;
- žák chybuje i v řeči;
- žák se nedokáže na četbu soustředit;
- při čtení jen stěží dokáže slabikovat;
- žák přeskakuje řádky;
- žák nemá o četbu příliš zájem a vyhýbá se jí apod.

## **2.2 Psaní**

Podobně jako u čtení, tak i u psaní je nutné vyzorovat již v mladším školním věku určité náznaky, které poukazují na to, že dítě bude mít pravděpodobně s touto oblastí problémy. V praxi se u dětí projevují rozdíly, a to nejprve v tom, jak jsou děti schopny zvládnout propojení mezi fonémem a grafémem, a posléze v tom, jak dokáží psát jednotlivá slova. Fasnerová (2018) uvádí, že učitel svoji pozornost soustředí při sledování psaní u žáků primárně na správný úchop psacího nástroje, správného natočení psací podložky, papíru či sešitu. Psaní je nedílnou součástí čtenářské gramotnosti, což je podstatné zmínit. Vývoj psaní je u dětí mladšího školního věku možné rozdělit do dvou základních fází. První fáze probíhá v první a druhé třídě, kdy děti musí zvládnout grafomotoriku psaní. Druhá fáze má podobu psaní s porozuměním. (Vágnerová, 2012) Náznaky poruchy čtení u dětí mladšího školního věku je možné shrnout do těchto bodů (Pešatová a Tomická):

- písmo žáka je na první pohled neuspořádané;
- žák má mnoho chyb v diktátech;
- žák je při psaní zmatený;
- žák nerozumí pojmům „nahore“, „dole“, „vedle“, „mezi“ aj.;



- žák si nepamatuje, co má psát;
- žák vynechává předložky, spojky či interpunkční znaménka;
- slova do vět dopisuje beze smyslu, kdy žák nerozumí, co se po něm požaduje;
- při psaní určitá slova, která jsou obtížnější, žák vynechává;
- při psaní je u žáka patrná zrcadlová záměna písmen ve slovech;
- žák píše velmi pomalu, a i přesto dělá v psaném projevu řadu chyb;
- při psaní si žák plete tvarově podobná písmena;
- žák špatně drží tužku;
- žák nedotahuje písmena;
- žák se psaní vyhýbá.

### 3 Podpora intervence problémových žáků

Náznaky poruch učení u žáků mají zajisté negativní vliv na školní vzdělávání žáka a na jeho celkový prospěch. Dle Jucovičové a Žáčkové (2020) dochází k nepříznivému ovlivnění žáka i v jeho praktickém životě a následně v dospělosti. Dochází ke snížení školní výkonnosti žáka, čímž je ovlivněna jeho schopnost se učit a vzdělávat se. Důležitou roli zde hraje zajisté taktéž psychika, která opět „trpí“, což má zpětně také na výkon žáka vliv. Žák si přestává věřit, následně se podceňuje, přičemž v okamžiku, kdy se snaží již delší dobu uspět a nedaří se mu to, většinou na školní práci rezignuje. Velmi často získává „blok“ vůči učení ve škole, určitých výukových předmětů (čtení a psaní) se obává a odmítá je vykonávat, jelikož má pocit, že i přesto, že se snaží, k ničemu to nevede. Negativní emoce přístup k učení záporně ovlivňují, což se promítá do školní výkonnosti žáka. Žák se ocitá v „začarovaném kruhu“, ze kterého nedokáže nalézt východisko.

Pro řadu žáků, kteří vykazují náznaky poruch v oblasti učení, je prostředí školy nepříjemným místem, které spojuje s nepříjemnými zážitky. Poruchy v oblasti učení vedou poté velmi snadno k opakovanému školnímu selhání žáka, kdy se žák může začít škole zcela vyhýbat apod. Proto je klíčové, aby problémovým žákům byla poskytnuta včasná intervence. Díky včasné intervenci je následně možné řešit u dítěte jeho problémy s učením a existuje tak vyšší pravděpodobnost, že dítě bude ve škole úspěšné. Pod termínem „intervence“ je možné si představit vnější zásah do procesu, a to za účelem jeho ovlivnění. *„Intervence je systematická aplikace výzkumem ověřených způsobů práce (postupů) vedoucích ke změně chování, v nichž učíme žáky novým dovednostem nebo manipulujeme s předchozími událostmi (antecedenty, spouštěči) a/nebo následky chování.“ (Opatřilová, 2010)*

Lze konstatovat, že pod pojmem „pedagogická intervence“ se rozumí vzdělávání žáka, který má přiznané podpůrné opatření ve vyučovacích předmětech, ve kterých je cílem zlepšit jeho výsledky učení či kompenzovat nedostatečnou domácí přípravu na školní výuku. Jucovičová a Žáčková (2020) hovoří o tom, že pedagogická intervence se všeobecně zaměřuje na podporu přípravy žáka na školní výuku, rozvoj učebního stylu žáka, posílení vhodných strategií učení apod. V praxi může mít podobu skupinové či individuální práce. Jakákoliv procedura, která je v rámci intervence aplikována, by měla být ověřena výzkumem či publikována v rámci odborného akademického časopisu, jelikož jen to dokáže zaručit, že intervence bude použita celistvě a bude efektivní. Pozitivní intervence je cokoliv, co dokáže zvýšit úspěch žáka ve škole – např. v okamžiku, kdy žák pracuje na tom, aby dostal ze čtení (psaní) lepší známku, potom získání dobré známky lze označit za stimul, která má vliv taktéž

na jeho chování. Intervence může být v praxi zaměřena na nácvik nových dovedností či změnu antecedentů nebo aplikaci následků, a přesto může být neefektivní. I přesto, že např. odborná literatura hovoří o intervenci jako o efektivní, v praxi může selhat a nevede k vytyčenému cíli. Proto existuje hned několik základních proměnných intervence, které rozhodují o tom, zda je intervence vhodná či nikoliv:

- čas věnovaný ze strany učitele na přípravu a implementaci;
- cena materiálu či ostatní náklady, které jsou s intervencí spojeny;
- komplexnost a složitost intervence a její implementace;
- rizika a problémy, která jsou s intervencí spojena;
- pozitivita vs. negativita intervence;
- zájem žáka;
- sociální validita intervence apod.

Intervence problémových žáků musí být podporovány ze strany školy.

### **3.1 Vnější vs. vnitřní faktory intervence**

Žáci s náznaky poruch učení mají zajisté tytéž potřeby jako žáci, kteří žádné náznaky poruch učení nemají. Projevy náznaků poruch učení jsou ovlivněny vnitřními a vnějšími faktory, které jsou promítnuty do intervence problémových žáků a potažmo mají vliv také na jeho aktuální výkonnost ve škole. Co se týče vnějších faktorů, je nutné zmínit (Metodický portál RVP.CZ, 2016):

- výukové faktory;
- kulturní faktory;
- socioekonomické faktory;
- výchovné faktory.

Veškeré faktory je vhodné brát v potaz v souvislosti s působením rodičů, protože je podstatné vědět, jak se sami rodiče doma svému dítěti věnují, jak jeho problémy ve škole vnímají a jak s ním pracují. Kromě toho je podstatná taktéž role učitele, tedy jeho vztah

k žákovi (oboustranný vztah), didaktická vybavenost, schopnost individuální práce s dětmi, velikost třídy či schopnost interpersonálního managementu. Je nutné zmínit, že do vnějších faktorů patří zajisté vliv spolužáků i vliv sourozenců. Vnější prostředí umocňuje či naopak mírní určité náznaky poruch učení, a proto ve své podstatě ovlivňuje i výslednou podobu poruchy učení. V žádném případě však vnější prostředí nemůže být příčinou vzniku náznaků poruchy učení. (Metodický portál RVP.CZ, 2016)

Vnitřní faktory souvisí s tzv. resiliencí, což je míra odolnosti vůči stresu a zátěži daného žáka. Děti, které vykazují vysokou míru resilience, jsou nejvíce adaptabilní, flexibilnější a mnohem lépe ve škole zvládají stres. Nejsou tak snadno frustrovány z neúspěchu v oblasti učení a velmi často tento neúspěch vnímají dokonce jako výzvu, kterou musí překonat. (Metodický portál RVP.CZ, 2016)

V souhrnu lze konstatovat, že existuje celá řada vnitřních a vnější faktorů, které se týkají samotného dítěte, rodiny i školního prostředí, které zde hrají klíčovou roli – např. genetické faktory, temperament, interakce dítěte s rodinou či neurobiologické faktory, charakteristické rysy rodiny, charakteristika školy (řízení, styl vedení, pravidla chování, kázeňská politika apod.) či observační učení apod. Veškerá podpora intervencí, která je problémovým žákům poskytována, je úzce provázána s tzv. sociálně-kognitivním konstruktem, který je označován jako vnímaná účinnost. Za autora této teorie je možné označit Alberta Bandura, což je kanadský psycholog. Z teorie dle Disetha (2011) vyplývá, že výsledky chování a jednání nejsou ovlivněny jen reálnými schopnostmi dítěte, avšak taktéž zde hraje důležitou roli úsudek dítěte o tom, jaké schopnosti má. Čím je vnímaná účinnost vyšší, tím je více pravděpodobné, že bude dosaženo lepších výsledků a vyššího výkonu. Vyšší vnímaná účinnost vede k lepším studijním výsledkům.

## **3.2 Role učitele vs. role rodiny v oblasti podpory intervencí**

V oblasti podpory intervencí problémových žáků zaujímá velmi specifické postavení jak učitel, tak samotná rodina.

### **3.2.1 Role učitele**

Práce s problémovými žáky přináší učiteli mnohdy méně uspokojení, jelikož výsledek jejich práce neodpovídá vynaloženému úsilí. Kopecká (2011) uvádí, že učitel dítěti předává systém hodnot, která uznává a reprezentuje navenek a jde mu příkladem. Učitel zároveň taktéž svým přístupem ovlivňuje žákovo sebevědomí, kdy dítě může podpořit, jeho nedostatky může kompenzovat či u něj naopak vyvolat pocity méněcennosti tím, že k němu

bude přistupovat netaktně, bude se mu vysmívat před celou třídou apod. Významným intervenčním opatřením ze strany učitele je přiměřená míra tzv. sociálního přesvědčování. V okamžiku, kdy učitel dítěti říká, že to, co má vykonat, zvládne, bude se dítě zajisté více snažit cíle dosáhnout. Proto je důležité, aby učitel u problémového žáka dokázal zadávat úkoly takovým způsobem, aby pro něj nebyly příliš snadné a ani nezvládnutelné. Pokud je žák s náznakem poruchy učení s vynaložením určité dávky úsilí schopen zadaný úkol splnit a vyřešit, prožívá pocit úspěchu a radosti. Při práci učitele a problémového žáka je dále klíčové taktéž poskytování zpětné vazby, která musí odpovídat vynaloženému úsilí žáka, kdy by měl učitel ocenit zajisté snahu žáka, nikoliv jen jeho výkon. Jde o jakousi formu sociálního přesvědčování, která je v rámci intervence problémových žáků velmi důležitá a jedná se o nenahraditelný pedagogický prostředek. (Metodický portál RVP.CZ, 2016)

Cílem učitele při podpoře intervencí problémových žáků není přistupovat k těmto žákům jak k někomu, kdo nic nemusí dělat, avšak jeho role spočívá v tvorbě takových podmínek, které žákovi umožní podat výkon, který je shodný s rozumovými předpoklady. V praxi existují různé podoby vztahů mezi učitelem a žákem. Do popředí zájmu se dostává samotný přístup učitele k problémovým žákům, jelikož pokud k výuce učitel přistupuje s nadšením a dokáže i tyto žáky pozitivně motivovat, pozitivně tak ovlivňuje jejich výsledky. Učitel by měl mít zájem o studijní pokroky každého žáka, tedy i toho, který je problémový. Zde je vhodné zmínit aktivní přístup učitele k samotným potřebám žáka, dále stimulaci žáků k tomu, aby se zapojili do výuky.

Učitel v rámci podpory intervencí problémových žáků může využívat konstruování tzv. mentálních map, což jsou organizační nástroje efektivního chápání mozku člověka. Mentální mapa u žáka mapuje jeho úvahy a prostřednictvím této mapy dochází u žáků k rozvoji jejich schopnosti komunikace, žáci jsou tvořivější, lépe zvládají problémy, více si pamatují, lépe se soustředí při výuce, efektivněji se učí a svět vnímají jako jeden celek. Při práci s problémovými žáky je vhodné dále zapojit do výuky taktéž prvky hry, kdy vhodná je nejvíce taková hra, u které žák ani netuší, že se něco učí. Více v tomto případě závisí na motivaci ze strany učitele. Učitel musí zaměřit pozornost na to, aby vybraný hravý prvek v očích žáka nedominoval nad vlastním úkolem. Didaktické hry kladou mnohem větší nároky na samotnou přípravu učitele, kdy učitel musí dopředu promyslet, jakou hru je vhodné použít, do které části hodiny je vhodné ji zařadit apod.

Základní podmínkou jakékoliv práce s dětmi, které vykazují náznaky poruchy v oblasti učení, je zajisté podporující a velmi trpělivá činnost ze strany učitele, protože bez

této podpory nelze dosahovat úspěchu. Z tohoto důvodu je taktéž důležitá koordinace spolupráce školy, školního či školského poradenského pracoviště a rodiny. V okamžiku, kdy není spolupráce efektivní, u žáka se mohou objevit sekundární poruchy chování. Všichni, kdo se na intervenci problémových žáků podílí, musí k žákům přistupovat nikoliv jen jako profesionálové, ale musí dát najevo svůj zájem a taktéž svoji emoční účast, což je podstatné zmínit.

### **3.2.2 Role rodiny**

Složitější intervence musí probíhat ve spolupráci s rodinou. Kopecká (2011) je toho názoru, že příslušnost dítěte k rodině patří mezi podstatné součásti identity školáka, jelikož otec a matka představují pro dítě určitý model chování a jsou zdrojem jistoty a bezpečí. V okamžiku nástupu se dokonce mnohdy role dítěte v rodině mění. Nástup do školy přináší nové požadavky a každé dítě chce být ve škole úspěšné a dosahovat kladného hodnocení a uznání ze strany svých rodičů i učitelů. Ne každému dítěti se to však podaří. Rodiče, stejně jako učitelé, si náznaků poruch v oblasti učení všímají jako první, a proto mnohdy zažívají nepříjemné výchovné situace.

Rodiče reagují na problémy svého dítěte různými způsoby. Předvídání výkonu dítěte ve škole může být tedy dle Vágnerové (2012) jak pozitivní, tak negativní. Pozitivní očekávání je spojováno s tím, že rodiče od dítěte očekávají více, než je vůbec reálné. V případě negativních očekávání je dítě naopak podceňováno. Určitý vliv zde mají také individuální vztahy rodičů k dítěti. Dítě je součástí vlastní identity rodičů, přičemž v okamžiku, kdy dítě nespĺňuje očekávání rodičů či představu jakéhosi rodičovského ideálu, mohou být v rodině stimulovány tzv. obranné mechanismy, což je přenos neuspokojených vlastních ambicí rodičů na dítě, které musí tyto ambice plnit. Negativní vliv rodiny může být zapříčiněn taktéž výchovnou zanedbaností, kdy dítě v rodině ani fakticky nemá dobré podmínky pro svůj rozvoj.

Rodiče musí dát svým dětem zajisté čas, protože jen tak si dle Krejčové et al (2018) dokáží osvojit techniku čtení. Jejich projev bývá méně plynulý a spíše nejistý, a proto je nutná ze strany rodičů velká trpělivost. Proto je vhodné, aby se rodiče svým dětem snažili v domácím prostředí co nejvíce přiblížit, nikoliv, aby v nich vyvolávali stres a nervozitu, což může naopak situaci zhoršit. Pro nácvik čtení tak rodiče mohou vybrat kratší celky či rozdělit text do odstavců. Po přečtení vybrané části si pak s dítětem povídají, o čem četli, kdo v daném příběhu např. vystupoval, co se v příběhu přihodilo apod. Rodiče si musí uvědomit, že pro

dítě je čtení dosti náročný proces, přičemž čtení je u dítěte formováno na prvním stupni. Proto by rodiče neměli propadat panice, pokud se dítěti číst nedaří. Co se týče psaní, rodiče by měli pozornost zaměřit na plynulý a uvolněný pohyb rukou, a posilovat tak grafomotorické dovednosti dítěte. Musí vycházet z toho, že každé dítě má své individuální tempo osvojení si jednotlivých etap psaní, a proto by se neměli okamžitě začít znepokojoovat, kdy dítěti jde psaní pomaleji apod. Při výchově dětí je nutné reagovat na jeho potřeby, a proto v okamžiku, kdy se dítěti nedaří číst či psát, je nutné to neustále procvičovat a trénovat a přijít na to, jak dítěti určité dovednosti předat.

### 3.2.3 Spolupráce rodiny se školou

Klíčová je v rámci podpory intervence problémového žáka aktivní spolupráce rodiny se školou. Pokud je spolupráce nedostatečná či neefektivní, je jistě zdrojem stresu. Bez spolupráce školy a rodiny nelze dosahovat v této oblasti úspěchu. Reakce učitelů a rodičů na náznaky poruchy učení jsou sice různé, avšak nakonec by mělo vždy dojít ke spolupráci a společnou komunikaci, kdy středem zájmu je samotné dítě. Spolupráce je v současné době nejvíce efektivní způsob řešení poruch učení. Vztah mezi rodiči a školou je možné definovat následujícím způsobem: *„Významný sociální vztah ovlivňující úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu, učení žáků a jejich osobnostní rozvoj. V demokratických zemích je podporováno partnerství ve vztahu rodiče – škola. Jeho předpokladem je vzájemná otevřenost, informovanost a ochota komunikovat. Rozvíjejí se různé formy spolupráce.“* (Průcha et al, 2013, s. 303) Patří sem primárně (Průcha et al., 2013, s. 304):

- informační publikace, která prezentuje život školy, její cíle a její programy;
- participace rodičů na rozhodování o škole, a to prostřednictvím zastoupení rodičů ve školských výborech/radách;
- systematický rozvoj kontaktů mezi školou a rodiči;
- aktivní spoluúčast rodičů na životě ve škole;
- společné programy a domácí úkoly pro rodiče a žáky apod.

Spolupráci mezi rodinou a školou je nutné vnímat jako sociální interakci. Aktivní spolupráce mezi školou a rodinou patří bezpochyby mezi nejvýznamnější způsoby, jak spolu mohou následně děti s náznaky poruch učení a učitelé vycházet. Spolupráce by měla být vždy oboustranná, protože v opačném případě není možné dosáhnout žádoucího výsledku. Vašutová (2008) uvádí, že učitel musí být schopen poskytnout a pomoc rodičům

problémových žáků a škola by měl být schopna poukázat na význam vztahu k dítěti, který by měl být založený na důvěře. Dítě, které je ve škole neúspěšné, by mělo cítit, že rodiče jsou na jeho straně a snaží se mu pomoci.

Existují různé formy spolupráce, ať se již jedná o osobní schůzky, individuální rozhovory, konzultace a prezentace problémů, kterých si rodiče všimli či co se jim na jejich dítěti nezdá apod. Díky této spolupráci je možné velmi snadno identifikovat způsob, jakým lze dítěti pomoci. Postup je takový, že škola nejdříve identifikuje u žáka problém v oblasti učení a poté jej diskutuje s jeho rodiče. Na základě toho může navrhnout postup pro řešení daného problému. V okamžiku, kdy dítě navštíví již pedagogicko-psychologickou poradnu, je důležité, aby se také i samotný učitel seznámil s výsledky této schůzky a dle toho poté naplánoval ve spolupráci s rodiči další postup v oblasti vzdělávání a výchovy jejich dítěte. Obě strany se musí snažit co nejvíce dítěti napomoci. Pro školu by mělo být dle Rabušicové a Pola (1996) klíčovým „vodítkem“ to, co rodiče zajímá nejvíce, tedy jejich vlastní dítě, kdy rodičům jde primárně o to, jak je jejich dítě ve škole spokojené a jak je ve škole úspěšné. Záleží poté na rodičích, jak dítěti budou důvěřovat a dodrží jednotlivé kroky vzájemné spolupráce, na kterých se se školou domluvili.

### **3.2.4 Spolupráce rodiny se ŠPZ**

Je nutné zmínit, že rodiče od školy očekávají, že škola zajistí jejich dítěti odpovídající výuku. Základní škola žáka přijímá v okamžiku, kdy opouští bezstarostné dětství a je připraveno se stát školákem. V odborné literatuře existují dva dosti podobné pojmy, které jsou však ve svém obsahu odlišné. Jde o školní poradenské pracoviště a školská poradenská zařízení. V této souvislosti je klíčový zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), a dále také vyhláška 197/2016 Sb., která mění vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Dne 1. ledna 2021 nabyla již účinnosti také vyhláška č. 607/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, což je nejnovější novelizace zmíněné vyhlášky o poskytování poradenských služeb v České republice. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, dále jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, kdy je nutné je začít poskytovat bez zbytečného odkladu. Poradenské služby ve škole mohou být poskytovány i bez toho aniž by došlo ke zřízení školního poradenského pracoviště, přičemž v praxi se jedná např. o poskytování služeb ze strany výchovného poradce



či školního metodika prevence apod. S těmi rodiče žáků taktéž aktivně spolupracují. V okamžiku, kdy škola vytvoří školní poradenské pracoviště, je nutné pracovní tým rozšířit o školního speciálního pedagoga a školního pedagoga, kteří za účasti výchovného poradce a školního metodika prevence poskytují bezplatné poradenské služby, které jsou orientovány na primární prevenci sociálně patologických jevů, dále prevenci školní neúspěšnosti žáků a dále pracují taktéž s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Knotová et al., 2014)

Poradenské služby všeobecně patří do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Knotová et al. (2014) hovoří o tom, že ze spolupráce se školským poradenským zařízením vychází celková koncepce poradenských služeb. Z hlediska spolupráce je hojně skloňován tzv. Třístupňový model péče o žáky se specifickými poruchami učení a chování, díky kterému pozornost směřuje k přímé pedagogické podpoře a diagnostice. *„Hlavní myšlenkou třístupňového modelu péče je, aby se školy a učitelé ve větší míře zabývali individualizovanou pomocí žákovi v případě vzniku obtíží ve čtení a psaní, aby byli schopni identifikovat vzdělávací potřeby žáků pro rozvoj školních dovedností a aby jim přizpůsobili své pedagogické působení.“* (Národní ústav pro vzdělávání, 2014) V okamžiku, kdy se u žáků projeví první vzdělávací obtíže, je nutné okamžitě zahájit spolupráci s rodiči, a to za pomoci odborníků, kteří působí ve školním poradenském pracovišti. Dle Národního ústavu pro vzdělávání (2014) se v prvním stupni tohoto modelu jedná o individualizovanou pomoc, která probíhá během běžné výuky. Při poskytování druhého stupně modelu péče podpory se jedná o tvorbu plánu pedagogické podpory, který je vytvořen za účelem pomoci žákovi, měl by být jasně strukturovaný a cílený přesně na jednotlivé předměty, definovat silné a slabé stránky daného žáka. Na tvorbě tohoto plánu aktivně spolupracují odborníci školního poradenského pracoviště. Třetí stupeň má podobu již individuálního vzdělávacího plánu, ke kterému se přistupuje v okamžiku, kdy díky prvním a druhému stupni nedošlo k překonání vzdělávacích obtíží žáka.

Školská poradenská zařízení tvoří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a dále taktéž speciálně pedagogická centra (SPC) a jejich činnost vychází z oblasti informační, poradenské, diagnostické a metodické. Školská poradenská zařízení participují na vzdělávacím procesu v okamžiku, kdy je u žáka vzdělávací proces do určité míry znesnadněn. Hlavním úkolem těchto zařízení je dle Národního ústavu pro vzdělávání (2021) aktivní spolupráce jak se samotnými žáky, tak s rodiči. Na základě doporučení PPP je následně vhodné upravit vzdělávání žáka. SPC jsou tvořena odborným týmem, který tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. V praxi se může stát, že rodiče se školským poradenským

zařízení spolupracovat nechtějí, a to i přesto, že u žáka je využití podpůrných opatření vhodné. Proto je nutné nejdříve rodičům vše důkladně vysvětlit a uzavřít tak jakousi dohodu mezi rodiči, školou a poradenským zařízením. Rodiče by měli pochopit, že tato forma spolupráce je žádoucí. Pokud by ani toto nestačilo, rodiče by se dopustili bránění naplňování práv dítěte, a proto by bylo nutné přistoupit ke standardním mechanismům ochrany dítěte a obrátit se na orgán sociálně právní ochrany dětí. (MŠMT ČR, 2019) Škola a rodina dítěte nemusí mít jednotný náhled na vzdělávání daného dítěte, avšak i přesto je nutné se snažit o vytvoření partnerského vztahu mezi rodinou a školou (ŠPZ), který vychází ze vzájemné důvěry, respektu, vstřícnosti, porozumění a otevřenosti. Rodině je nutné poskytnout aktivní podporu při výchově a vzdělávání jejich dítěte a zákonné zástupce seznámit se vzdělávacími úkoly a cíli. Veškerá spolupráce mezi rodinou a ŠPZ musí být efektivním způsobem koordinována. Rodiče by měli být vždy ve škole zajisté vždy vítáni. Ani méně aktivního rodiče by škola však neměla považovat za problémového.

## **4 Současná situace ve vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ s podpůrnými opatřeními**

Úkolem školy je zajistit vzdělávání dle vzdělávacích programů. Vzdělávání žáků 1. stupně ZŠ s podpůrnými opatřeními je dosti náročné, přičemž tato skupina žáků je dosti různorodou a komplikovanou skupinou, která vyžaduje zvýšenou pozornost a podporu ze strany přímé pedagogické činnosti a speciální péče o žáky. Tato rozmanitost a poměrně vysoká variabilita závažnosti poruch učení dle Neubauera (2017) předpokládá uvážlivost a odpovědnost pedagoga v rámci poskytování podpůrných opatření a pomoci žákovi dosáhnout co nejlepších (možných) výsledků. Volba vhodných metod v kombinaci s podpůrnými opatřeními je jistě taktéž samotným měřítkem profesionality pedagoga a jeho schopností udržet u žáka sebeúctu a sebedůvěru na odpovídající úrovni, a to bez toho aniž by došlo ke snižování jeho motivace k učení a k dosažení úspěchu.

### **4.1 Legislativa**

Právo na vzdělání patří bezpochyby mezi univerzální, nezcizitelná, nezadatelná, nezrušitelná a neprohlášená lidská práva, která jsou součástí Listiny základních lidských práv a svobod a jsou tudíž součástí Ústavního pořádku České republiky. V současné době jsou náležitosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žáků s podpůrnými opatřeními, upraveny následujícími právními akty:

- zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon;
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Podpůrná opatření jsou tedy primárně upravena prostřednictvím školského zákona, což je pro tuto oblast klíčový zákon. Kromě toho je důležitá taktéž vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Školský zákon definuje předškolní, školní, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních a specifikuje podmínky, za kterých se vzdělávání a výchova uskutečňuje. V § 16 odst. 1 školského zákona je pozornost zaměřena na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou dle zákona tací žáci, kteří k plnění vzdělávacích možností potřebují podpůrná opatření, kdy zákon pod termín „podpůrné opatření“ rozumí „nezbytné

*úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; Sbírka zákonů ČR, 2004)*

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, upravuje ve svém obsahu pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy z této vyhlášky vyplývá, že je nutné vždy brát v potaz samotné vyjádření žáka v oblasti záležitostí, které se jeho vzdělávání dotýkají, a to s ohledem na věk a stupeň jeho vývoje. Vzdělávání těchto žáků musí být v souladu s jejich zájmy, přičemž veškerá sdělení musí být jak žákovi, tak jeho zákonným zástupcům, poskytována srozumitelně. V rámci vyhlášky je tedy definován samotný předmět úpravy, podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán, činnosti asistenta pedagoga aj. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; Sbírka zákonů ČR, 2016)

## **4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

Na všech běžných základních školách probíhá výuka dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“). V roce 2021 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, prezentovalo revidovaný RVP ZV, kdy cílem této revize je primárně modernizace samotného obsahu vzdělávání takovým způsobem, aby zcela odpovídalo dynamice a potřebám v 21. století. Školy dle tohoto programu vyučují od 1. září 2021. RVP definuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, kdy aktivně podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, kdy pozornost je zaměřena taktéž na vhodné propojení, přičemž se předpokládá volba nejrůznějších vzdělávacích postupů, různých forem výuky a využití veškerých podpůrných opatření, která jsou v souladu s individuálními potřebami žáků. RVP ZV umožňuje zároveň taktéž modifikaci vzdělávacího obsahu, zaměření a rozsahu výuky, metod práce a podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o otevřený dokument, který musí být neustále aktualizován a inovován dle měnících se potřeb společnosti a měnících se zájmů a potřeb žáků. (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a) Tendence ve vzdělávání, které RVP ZV podporuje, je možné shrnout do těchto základních bodů (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a):

- zohlednění vzdělávacích potřeb a možností každého žáka při dosahování cílů základního vzdělávání;
- nastolit příznivé emocionální, sociální a pracovní klima, které vychází z účinné motivace, aktivní spolupráce a aktivizovaných metod výuky;
- uplatnit variabilní organizaci a individualizaci výuky, a to dle potřeb a možností žáků;
- využívat vnitřní diferenciaci výuky;
- prosazovat žádoucí změny v rámci hodnocení žáků;
- prosazovat výraznějším způsobem účinnou spolupráci školy, školského poradenského zařízení, zákonných zástupců a ostatních osob, které se na vzdělávání žáků aktivně podílí;
- co nejdéle zachovat v oblasti vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků s využitím podpůrných opatření, kdy jsou minimalizovány důvody, které by vedly k vyčlenění žáků do specializovaných tříd a škol.

Je nutné zmínit, že dle RVP ZV (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a) vyžaduje základní vzdělání na 1. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které vychází z identifikace, respektování a rozvoje individuálních potřeb, možností a zájmů žáka. Prostřednictvím výuky, která je plně přizpůsobena individuálním potřebám žáka a kde jsou využita podpůrná opatření, se mohou žáci optimálním způsobem rozvíjet a dosahovat tak ve škole svého osobního maxima. K tomu je nutné tvořit taktéž odpovídající podmínky pro vzdělávání všech žáků. Žáci tak musí mít možnost zažívat úspěch, nebát se však ani chybovat a naučit se naopak s chybami pracovat. Během základního vzdělávání na 1. stupni tak žáci získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní dále pokračovat na 2. stupni.

#### **4.2.1 Vzdělávací oblast „Český jazyk“**

Český jazyk je součástí vzdělávací oblasti „Jazyk a jazyková komunikace“ a jde o klíčovou oblast v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury totiž patří mezi hlavní znaky všeobecné vyspělosti žáka. Jazyková výchova má za cíl aktivně podporovat rozvoj komunikačních kompetencí žáka, žáka dále tedy vybavuje takovými dovednostmi a znalostmi, která umožní, aby správným způsobem žák vnímal různá jazyková sdělení, dokázal se vhodným způsobem vyjadřovat a účinně prosazoval výsledky svého poznání. Obsah této vzdělávací oblasti je realizován v rámci oboru Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Všeobecná kultivace jazykových dovedností je nutné jak pro

kvalitní jazykové vzdělávání, tak úspěšné osvojení si dalších oblastí vzdělávání. To, že žák dokáže užívat češtinu v písemné a mluvené podobě vede k tomu, že pozná a pochopí společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Díky tomu vznikají předpoklady vedoucí k efektivní mezilidské komunikaci, kdy se žáci učí správně interpretovat své reakce a pocity s cílem pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a akceptovat svět, který se kolem nich nachází. Dle RVP ZV (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a) má tato vzdělávací oblast dosti komplexní charakter a je rozdělena do tří základních složek:

- komunikační a slohová výchova;
- jazyková výchova;
- literární výchova.

#### **4.2.2 Komunikační a slohová výchova**

V rámci Komunikační a slohové výchovy (RVP ZV, Národní ústav pro vzdělávání, 2021a) se žáci učí postupně vnímat různá jazyková sdělení, učí se je chápat a učí se číst s porozuměním, dále kultivovaným způsobem psát, mluvit a rozhodovat se dle slyšeného a přečteného textu, který se může vztahovat k různým situacím. Další důležitou dovedností, kterou se žáci učí, je analýza a schopnost kritického posouzení obsahu textu. Na 2. stupni základní školy je pozornost zaměřena posléze také na formální stránku textu a na jeho správnou výstavbu. Na 1. stupni se tak žáci učí (RVP ZV, Národní ústav pro vzdělávání, 2021a):

- plynule číst a porozumět textu, která má přiměřený rozsah a odpovídající náročnost;
- respektovat základní komunikační pravidla v rámci rozhovorů;
- porozumět písemným či mluveným pokynům, které mají přiměřenou složitost;
- pečlivým způsobem vyslovovat a opravovat svoji výslovnost v okamžiku, kdy není správná;
- tvořit krátký mluvený projev dle vlastních zážitků;
- zvládat základní hygienické návyky, které jsou spojeny se psaním;
- psát formálně i věcně správně jednoduchá sdělení apod.

### 4.2.3 Jazyková a literární výchova

V rámci Jazykové výchovy se dle RVP ZV (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a) žáci učí získávat vědomosti a dovednosti, které jsou nutné k osvojení si spisovné češtiny, a proto se učí identifikovat další formy českého jazyka. Díky jazykové výchově se učí žáci již od 1. stupně logicky myslet a správně uvažovat, což je klíčový předpoklad pro jasné, srozumitelné a přehledné vyjadřování. V okamžiku, kdy jsou u žáků rozvíjeny v této oblasti potřebné znalosti a dovednosti, jsou prohlubovány zároveň také jejich intelektové dovednosti, kdy se učí žáci porovnávat různé jevy, jejich společné znaky, odlišné znaky, třídít je dle různých hledisek a dospět tak k určitému zobecnění. Je nutné zmínit, že český jazyk je již od samého počátku vzdělávání nástrojem, který slouží k získání převážné většiny informací, avšak jedná se také o důležitý předmět poznávání. Co se týče Literární výchovy, prostřednictvím četby se žáci učí poznávat základní literární druhy, dále se učí vnímat specifické znaky literatury a následně také, postupem času, na 2. stupni, taktéž identifikovat umělecké záměry autora a formulovat na základě vlastních zjištění názory o přečteném díle. Žáci se tak učí rozlišovat literární fikci od skutečnosti, získávají postupně základní čtenářské návyky, které rozvíjí, získávají taktéž schopnost tvořivé recepce, interpretace a v neposlední řadě také produkce literárního textu. Žáci tak získávají nové prožitky a poznatky, které mají vliv na jejich životní postoje, jejich hodnotové orientace, což obohacuje jejich duchovní život. Vzdělávací oblast „Jazyk a jazyková komunikace“ má za cíl aktivně podporovat rozvoj komunikačních dovedností u žáků. Úspěch jazykové vzdělávání dle RVP (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a) ve velké míře závisí nejenom na výsledcích vzdělávání žáka v jeho mateřském jazyce, ale také je nutné brát v potaz to, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i v ostatních oblastech základního vzdělávání.

### 4.2.4 Očekávané výstupy

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV (Národní ústav pro vzdělávání, 2021a) je učivo nutné vnímat jak prostředek, který vede k osvojení si činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se následně propojují a tvoří předpoklady, které jsou nutné ke komplexnímu a účinnému využití získaných schopností a dovedností. *„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.“*

(*Národní ústav pro vzdělávání, 2021a*) Očekávané výstupy mají tedy činnostní povahu, jsou zároveň prakticky orientované a lze je využít v běžném životě a lze je taktéž ověřit. Očekávané výstupy RVP ZV (*Národní ústav pro vzdělávání, 2021a*) na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku definují závaznou úroveň pro formulování výstupů v rámci učebních osnov ve školním vzdělávacím programu, což musí být na konci 1. stupně a 2. stupně základní školy vždy dodrženo. Očekávané výstupy, které jsou stanoveny na konci 3. ročníku (1. období) definuje pouze orientační úroveň, která není závazná a mají jen napomoci na 1. stupni vytyčit vzdělávací cestu, která vede k plnění očekávaných výstupů na konci 1. stupně (5. ročníku). Výstupy jsou vždy „vodítkem“ pro možné úpravy individuálních vzdělávacích plánů. K tomu, aby bylo možné očekávané výstupy lépe identifikovat, jsou označeny kódem, který v sobě promítá vzdělávací obor, ročník, tematický okruh a pořadí očekávaného výstupu v daném tematickém okruhu. Očekávané výstupy jsou definovány pro každou vzdělávací oblast.

### **4.3 Inkluzivní vzdělávání**

Inkluzivní vzdělávání je v posledních letech hojně skloňovaným pojmem a je možné jej vnímat jako efektivní vzdělávání žáků. Díky legislativním změnám, které souvisí se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a které vstoupily v platnost ve školním roce 2016/2017 otevřely dveře pro koncept inkluzivního vzdělávání v České republice. Již první změny v této oblasti se začaly připravovat dávno předtím, v roce 2008, protože právě v této době byly dle Zilchera a Svobody (2019) zahájeny první práce na Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání, který byl poté v roce 2010 vládou schválen.

#### **4.3.1 Východiska inkluze**

Myšlenka inkluze není jen jedním z dalších mnoha „moderních“ nápadů, avšak zcela odpovídá společenské realitě a je ve své podstatě naprosto přirozeným vyústěním vývoje moderní humanistické společnosti, která dle Zilchera a Svobody (2019) plně respektuje nezadatelná lidská práva. Jde o koncept, který odráží společenskou realitu a potřeby moderní společnosti. Inkluzivní pedagogiku je možné dle Zilchera a Svobody (2019) definovat jako novou a neustále se vyvíjející vědní disciplínu, která má své důležité místo v rámci pedagogiky. „*Inkluzivním (společným) vzděláváním lze nazývat způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika.*“ (*Inkluze v praxi, 2021*) Velmi často bývá pojem „inkluze“ zaměňován s pojmem „integrace“,



což jsou sice dosti podobné, avšak nikoliv totožné pojmy. Inkluze je totiž vylepšením integrace a je jeho lepší variantou a předpokládá zapojení všech dětí do běžné základní školy, jelikož právo na vzdělání je automatické. Inkluzivní vzdělávání je kvalitním vzděláváním pro každého žáka, a proto by měla být inkluze dlouhodobým cílem. Inkluzivní škola tak přijímá všechny děti, a to bez ohledu na jejich sociální situaci, rodinnou konstelaci, vyznání, rasu, postižení, příslušnost k určité menšině apod., a děti jsou vzdělávány individuálně, a to dle svých vlastních potřeb. Různorodost je zde vnímána jako přínos a obohacení. (Inkluze v praxi, 2021)

Inkluzivní vzdělávání je nutné brát dle Zilchera a Svobody (2019) jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti jako takové, jelikož inkluze je orientována na všechny žáky, na jejich maximální docházku, participaci a jejich maximální výsledky. Inkluzivní škola je tudíž ve stálém a nikdy nekončícím pohybu. Východiska inkluze je možné shrnout do několika základních bodů (Inkluze v praxi, 2021):

- všichni žáci jsou si rovni a jsou pro školu stejně důležití;
- inkluze je vzdělávání pro všechny;
- školní prostředí a praxe se musí měnit tak, aby bylo možné brát v potaz různorodost žáků;
- nutnost odstranění bariér v oblasti učení a zapojení všech žáků do vzdělávání;
- vnímání rozdílů mezi žáky jako určité příležitosti a inspirace pro výuku, nikoliv jako problém;
- plné respektování práv žáků na vzdělání v místě, kde žáci žijí;
- aktivní podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školou a okolím;
- aktivní spolupráce se zákonnými zástupci žáka a s ostatními školami;
- vnímání inkluze jako jednoho z klíčových aspektů inkluze v rámci společnosti apod.

### **4.3.2 Inkluze v České republice**

V České republice zavedení efektivního inkluzivního vzdělávání předpokládá radikální změnu v oblasti celého českého školství, kdy bylo a stále je nutné uskutečnit systémová opatření a další změny v rámci legislativy. Inkluzivní vzdělávání znamená

zařazování dětí do běžné školy, avšak tato škola na to musí být připravena, přičemž v inkluzivní škole není možné oddělovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních, jelikož všechny děti jsou si rovnocenné. V současné době se ozývají názory, že Česko v oblasti zavedení inkluze „zaspalo“, jelikož stát nedokázal připravit ani školy a ani samotné pedagogy. *„Školy ani učitele ministerstvo školství na inkluzi dostatečně nepřipravilo, uvedl Nejvyšší kontrolní úřad (NKÚ). Jeho prověrka také zjistila, že společné vzdělávání je navíc finančně závislé na penězích z Evropské unie. Podporu získaly v některých případech i projekty, u kterých není jisté, že pomohou žákům se speciálními potřebami nebo sociálně znevýhodněným.“* (Aktualne.cz, 2020) V České republice začaly systémové změny v oblasti inkluzivního vzdělávání již v roce 2009, avšak klíčová zde byla změna legislativy, která proběhla v roce 2016. Lze konstatovat, že do této doby se však nezvládlo připravit pedagogy v běžných školách na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a proto ani nemožné inkluzivní vzdělávání označit za efektivní. Již od roku 2018 dle webu Aktualne.cz (2020) běží projekty, které jsou zaměřeny na podporu vzdělávání pedagogů a metodickou podporu škol, avšak v praxi to funguje tak, že školy získávají podporu na odborníky (speciální pedagogy, školní psychology aj.) jen po dobu trvání dotovaných projektů. Další zdroje financování na podporu inkluzivního vzdělávání stále nejsou k dispozici. Je jasné, že počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami roste, a proto rostou taktéž finanční nároky, aby všichni žáci měli naprosto rovný přístup ke vzdělávání.

### **4.3.3 Organizace na podporu inkluze**

Jelikož inkluzivní vzdělávání vychází z požadavku přizpůsobení se edukačního prostředí žákům, je nutné inkluzi aktivně podporovat. Co se týče aktivní podpory inkluze v českém prostředí, je nezbytné účinně a efektivně posilovat schopnost hlavního vzdělávacího proudu, a to tak, aby byl efektivní a dokázal tak uvolnit potenciál a zdroje pro inkluzivní vzdělávání. V České republice existují různé organizace, které se zabývají podporou inkluzivního vzdělávání:

- Liga lidských práv – nevládní organizace, která se zabývá ochranou lidských práv jak v oblasti školství, tak i zdravotnictví apod., kdy poukazuje na to, že nejlepší škola je škola inkluzivní;
- Člověk v tísni – humanitní, vzdělávací, rozvojová a lidskoprávní organizace, která např. aktivně podporuje vzdělávání v rámci sociálně vyloučených lokalit;

- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity – univerzita zařadila inkluzivní vzdělávání do koncepce společného pedagogicko-psychologického základu pro všechny studenty učitelství, a to již od roku 2016;
- Centra podpory v oblasti strategického řízení a plánování – možnost konzultací ohledně otázek, které jsou spojeny s inkluzí ve školách.

## 5 Podpůrná opatření

Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou/školským zařízením.

*„Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem úprav je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Současně početnou skupinu budou představovat žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků nebo je příčinou zdravotní znevýhodnění (postižení) žáka.“ (Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy ČR, online)*

### 5.1 Charakteristika podpůrných opatření

Dle školského zákona je nutné podpůrná opatření vnímat jako nutné úpravy v rámci vzdělávání, které korespondují se zdravotním stavem žáka, kulturním prostředím nebo s ostatními životními podmínkami žáka. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; Sbírka zákonů ČR, 2004) Nárok na podpůrná opatření mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření mají následující podobu (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání; Sbírka zákonů ČR, 2004):

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení;
- úprava v rámci organizace, hodnocení, obsahu, metod a forem vzdělávání;
- zabezpečení odpovídající výuky předmětů;
- úprava podmínek pro přijímání ke vzdělání;
- použití kompenzačních pomůcek;
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání;
- využití asistenta pedagoga;
- vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu apod.

Je důležité zmínit, že podpůrná opatření jsou ve své podstatě podporou pro práci pedagoga s žákem v okamžiku, kdy jeho vzdělávání představuje různou míru úpravy průběhu jeho vzdělávání, přičemž cílem všech těchto úprav je vyrovnat podmínky pro vzdělávání žáků.

## **5.2 Stupně podpůrných opatření**

Dle rozsahu je možné podpůrná opatření členit celkem do pěti stupňů, a to dle pedagogické, organizační a finanční náročnosti, přičemž podpůrná opatření různých stupňů je možné následně kombinovat (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; Sbírka zákonů ČR, 2016):

- a) 1. stupeň – jsou navrhovány a poskytovány školou a jedná se o minimální úpravu organizace, metod a hodnocení vzdělávání;
- b) 2. až 5. stupeň – jsou poskytovány na základě doporučení školského poradenského zařízení, kdy je nutné mít informovaný souhlas zákonného zástupce žáka.

Dle Krejčové et al. (2018) se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s využitím podpůrných opatření 1. – 5. stupně. O podpůrných opatřeních prvního stupně rozhoduje škola na základě pedagogické diagnostiky v průběhu výuky. Jde o nejjednodušší opatření, ale současně nejrychleji dostupné postupy intervence, které mají žákům pomoci. Pokud nedojde k očekávané změně, jsou na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení do výuky zařazena podpůrná opatření vyššího stupně. Jejich intenzita se liší podle potřeb žáka a druhu obtíží. Stupně se mohou různě kombinovat.

Podpůrná opatření 1. stupně nemají normovanou finanční náročnost. Podpůrná opatření vyššího stupně je možné použít jen v okamžiku, kdy o ně zažádá školské poradenské zařízení na základě speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Mezi podpůrná opatření je možné zařadit taktéž práci asistenta pedagoga.

## **6 Plán pedagogické podpory**

### **Důvody k přistoupení**

Důvody k sestavení plánu pedagogické podpory by se daly rozdělit do dvou skupin. Výukové obtíže a problematické chování. V prvním případě se může jednat o náznaky problémů se čtením, psaním či počítáním a také s kolísající koncentrací pozornosti při vyučování. Chování je do určité míry ovlivněno temperamentem žáka.

### **Charakteristika žakových obtíží**

V této části se zmiňujeme nejen o obtížích a vzdělávacích potřebách žáka, ale také o jeho osobnosti. Tj., o jeho silných a slabých stránkách, sociálním začlenění do kolektivu, jeho charakteru, temperamentu, komunikaci, rodinné situaci, aktuálním zdravotním stavu či dalších okolnostech, který by mohly mít vliv na nastavení podpůrných opatření.

Důležité je, aby učitel nastavil správná podpůrná opatření. Nezbytnou nutností také je, aby byly žakovy obtíže popsány co nejpřesněji, z důvodu správného stanovení cíle PLPP. Jedná se zejména o pozornost, sociální vztahy, pracovní tempo, zájem a aktivitu během výuky, chování, osobnostní charakteristiky, rodinné prostředí a spolupráci s rodiči. Klíčovou osobou, která plán sestavuje, bývá nejčastěji třídní učitel. Měl by umět detailně popsat charakter výukových obtíží žáka od samotných počátků, tedy jak se projevovaly v samotném vyučovacím procesu. Určitě je dobré zmínit, pokud proběhla komunikace se školským poradenským centrem či pracovníky školy. Např. výchovným poradcem, školním psychologem nebo metodikem prevence.

Všechny informace, které učitel do této části PLPP uvede, jsou výchozím podkladem pro další práci se žákem. Je důležité, aby byla charakteristika žáka co nejpřesnější a obsahovala podstatu výchozích obtíží.

### **Stanovení cílů PLPP**

Cíl by měl vycházet z obtíží a potřeb žáka a měl by být především reálný. Tzn., abychom volili cíle takové, kterých je žák za určitou dobu schopen naplnit. Je nutné vycházet z toho, na jaké úrovni je žák nyní a kam je vlastně schopen se v rámci svých možností posunout, čeho je schopen dosáhnout. Cíl musí být stanoven jasně a konkrétně a je třeba s ním seznámit jak žáka samotného, tak zákonné zástupce. Abychom mohli posoudit naplnění/nenaplnění plánu pedagogické podpory, je nutné zvolit časové období, za které

budeme cíle plánu vyhodnocovat. Plán podpory nám ukáže, zda daná podpůrná opatření stačí, nebo se u žáka rozvine např. specifická porucha učení.

### **Konkrétní postupy PO**

Konkrétní postupy podpůrných opatření spočívají v metodách a organizaci výuky, pomůckách, hodnocení žáka, spolupráci s učiteli jiných předmětů, domácí přípravě či podpůrných opatření jiného druhu. Podpůrná opatření I. stupně jsou v pravomoci školy a mají zmírňovat žákovy obtíže.

Vždy je nutné specifikovat konkrétní postupy v jednotlivých kategoriích, které u žáka prosazujeme.

### **Metody výuky**

Metody výuky se zaměřují na specifikaci úprav metod, které se žákem plánujeme. Je to velice individuální záležitost. Vezmou-li se však metody výuky všeobecně, jde o aktivizaci a motivaci žáka a rozvoj jeho poznávacích procesů, mezi které patří učení, vnímání, paměť, myšlení, pozornost. Každopádně musí metody respektovat potřeby žáka a zohledňovat jeho možnosti a schopnosti. Učitel volí takovou strategii a učební styl, aby dítěti co nejvíce vyhovovala a zvládl díky ní cíl, který jsme si vytýčili. Do vyučovacích metod, které zastupují mnoho různých způsobů výuky, můžeme zahrnout např. výuku skupinovou, projektovou, kooperační, individuální, ale i frontální. Za zmínku stojí i otevřené vyučování. Aplikace metod je specifikovaná výhradně dle obtíží a potřeb žáka. Všechny metody a způsoby výuky, které žákovi poskytujeme, musí být srozumitelné a smysluplné.

### **Organizace výuky**

Organizace výuky probíhá většinou v kmenové třídě, občas mimo ni. Jedná se o průběh vyučovací jednotky, popřípadě jednotek a to tak, aby měla svoje daná pravidla, jela podle struktury, kterou učitel sestavil.

### **Pomůcky**

Někdy je potřeba žákovi ve výuce poskytnout pomůcky, které mu práci usnadní a zároveň mu budou upevňovat získávané poznatky. Pro práci ve škole se jedná např. o pracovní listy, různé typy učebnic, bzučák, záložku s okénkem, různé přehledy a tabulky či ručně vyrobené pomůcky. Učitel umožní žákovi pomůcky v hodinách využívat a zároveň kontroluje, zda s nimi umí žák pracovat.

## **Hodnocení**

Dle autorčina názoru je hodnocení jedním z nejdůležitějších faktorů, které podporují žákův zájem o výuku. Důležité je nastavit správná kritéria a častěji využívat slovního hodnocení, jehož frekvence by měla být nejlépe každý týden. V těchto slovních komentářích, které jsou písemně zaznamenávány, je potřeba zmínit prospěch, ale i chování žáka. Průběžné hodnocení kladně přispívá k zvýšení žákova zájmu o výuku. Vždy by mělo začínat kladně, tzn. vyzdvihnout žáka v jeho silné oblasti, podpořit ho. Pak plynule navázat na to, jak se mu za týden dařilo. V čem se zlepšil, v čem je potřeba ještě trochu přidat a co už zvládl. Je dobré s dítětem průběžně hovořit a hodnotit jeho dosažené úspěchy. Motivace a pochvala v hodnocení má pro děti neskutečně velký význam. K dosažení správného formativního hodnocení je nutné, aby si učitel všímal veškerých změn a posunů ve výkonech žáka.

## **Spolupráce s učiteli jiných předmětů**

Pokud žákovy obtíže ovlivňují negativním způsobem výuku v jiných předmětech, je nutné dohodnout s danými vyučujícími, jak se žákem pracovat. Většinou se jedná o vyučující cizího jazyka. V rámci spolupráce je dobré dohodnout určitá pravidla o informovanosti učitelů navzájem. Tzn. vzájemná spolupráce, komunikace, konzultace, sdílení a rozhovory o žákovi mezi učiteli. Největší důraz je kladen na vzájemnou a včasnou komunikaci a propojenost mezi kantory.

## **Domácí příprava**

Domácí příprava je velmi důležitá. Měla by být systematická, častá a pravidelná. Forma frekvence komunikace s rodinou může být písemná nebo ústní a rozhodně by měla být vícekrát do měsíce. Je důležité, abychom rodiče maximálně zapojili do spolupráce ihned od začátku. Nutná je motivace a následně zpětná vazba. Reflexe rodičů je užitečná k tomu, aby učitel věděl, zda se ubírá správným směrem. Jako potřebným se jeví konkrétní postupy, které jsou podnětné pro správné nastavení domácí přípravy. Učitel by měl pružně reagovat na jednotlivé postoje rodičů. Mohou se výrazným způsobem lišit.

## **Podpůrná opatření jiného druhu**

Tato opatření by měla zohledňovat např. zdravotní stav dítěte, zátěžovou situaci v rodině či škole, vztahové problémy, postavení ve třídě, popř. v jakých činnostech a jakým způsobem. Toto všechno mohou být rizikové faktory, ke kterým by měl učitel přihlídnout.



## **Vyhodnocení účinnosti PLPP**

V této závěrečné fázi učitel vyhodnocuje, zda za daný časový úsek došlo k naplnění cílů, tedy zlepšení žáka ve výuce. Sledujeme jednotlivé pokroky, jak byly naplněny. Může se stát, že někdy dojde jen k částečnému zlepšení žakových problémů a pak je doporučena návštěva PPP či SPC.

## Praktická část

### 7 Metodologie a cíl výzkumu

#### 7.1 Uvedení do problému

Sledovaným jevem v této diplomové práci jsou PLPP. Plány pedagogické podpory (dále jen PLPP) mohou být, pokud jsou správně vytvořeny, užitečným nástrojem v rukou učitele.

Jedná se o podpůrné opatření 1. st. Celková škála obsahuje 5 stupňů těchto opatření. Budeme se zabírat tím, co je plně v kompetenci školy. PLPP bychom měli sestavit tehdy, kdy chceme pomoci žákovi k rozvoji jeho učebního maxima právě pomocí podpůrných opatření. Je k němu přistupováno tehdy, když už začínáme uvažovat nad tím, zda naše ústní pomoc v hodině je pro žáka dostatečná. Řadu věcí dělá vyučující normálně, běžně. Žáka stále podporuje a motivuje. Někdy to může stačit. Je potřeba, abychom na tyto děti stále mysleli, nějakým způsobem je vnímali. Pokud již PLPP sestavíme, používáme ho s uvážením a rozvahou. Tento dokument nám nastíní žákovy obtíže. Poslouží i učitelům, kteří daného žáka učí. Většinou ho sestavuje třídní učitel, neboť žáka nejlépe zná, rozumí mu a je empatický. Může se stát, že se učitelé tvorby PLPP budou obávat. Většinou to pramení z nejistoty nebo z nedostatku informací, jak plán sestavit. Důležitá je pedagogická zkušenost, pedagogická diagnostika. To je jádro naší učitelské profese. Žáka pozorujeme, poznáváme jeho i třídu. Role učitele je zde nezastupitelná. Při sestavování PLPP je důležité správně určit, co je východiskem. Objektivně popsat obtíže žáka. Co u něj vidíme, jaké jsou jeho projevy. Klíčovou dovedností učitele je bezesporu umět dobře popsat žákovy vzdělávací potřeby. Pokud již tedy učitel či jiný pedagogický pracovník přistoupí k zpracování plánu, měl by umět zvolit vhodné typy podpůrných opatření. Stručně, jasně, strukturovaně. Důležité jsou didaktické postupy ve výuce. Někdy to může být na bázi kolegiální výpomoci, odborném rozhovoru. Je to o výměně zkušeností. Učitelé do věci vnášejí své nápady, což napomáhá užitečnosti situace.

V PLPP upravujeme tedy metody práce, nároky na učivo, organizaci výuky, modifikujeme hodnocení. Cíle stanovujeme na určité období. Většinou to bývá dáno na 3 měsíce, ale je to na uvážení učitele. Pozorujeme, zda námi navržené metody práce žákovi vyhovují, zda mu pomáhají. Pokud ano, můžeme v daných opatřeních pokračovat. V opačném případě můžeme doporučit návštěvu ŠPZ (PPP, SPC). PLPP pak slouží jako podklad pro ŠPZ.

Jak již bylo zmíněno, stěžejní roli zde má učitel. Aby totiž nedošlo k určitému formalismu, zobecnění, je důležité rozlišit, jakým způsobem zaznamenávat a posléze vyhodnocovat podpůrná opatření 1. st. Někdy bývá opravdu těžké rozlišit, co je běžná variabilita u dětí, a kdy už se může jednat o jistou odchylku. Takové odchýlení může žákovi komplikovat jeho vzdělávání.

Méně formální může být vlastní zápis učitele, tak, jak mu vyhovuje a nemusí být v tištěné podobě. Třídní učitel zná žáka, jak již bylo psáno, nejlépe. Nemusí mít plán přesně strukturovaný.

Formální dokument je tedy samotný PLPP, který je tištěný. Formuláře pro tyto plány mají vícero kolonek a mohou někdy připomínat IVP. Je tedy podrobný. V dnešní době si tento tiskopis lze vytvořit ve zkrácené verzi.

Tak či tak je nejdůležitější umět popsat obtíže žáka a jasně napsat opatření. Opatření pro školu, ale i pro domácí přípravu. Body v plánu by měly být srozumitelné zejména pro rodiče, kteří musí být s plánem pro jejich dítě seznámeni.

Plán se tedy vytváří ve chvíli, kdy už nestačí pouhý přístup učitele, leč individuální. Sestavuje se krok po kroku. Záleží na praktických dovednostech učitele. Aby byl plán skutečně funkční, je potřebné mít jasná východiska a co nejpřesněji stanovené cíle. K tomu, abychom měli dobré podklady pro tvorbu PLPP, je účinný rozhovor s rodiči žáka. Zmapujeme si tak konkrétní podmínky o tom, zda jsou v rodině možné rizikové faktory, které by mohly mít dopad na vzdělávání dítěte.

Podle §10 vyhlášky 27/2016 Sb. není zápis PLPP nutný. Skoro by to mohlo vypadat, že je dokument zrušen. K vyhlášce se vztahuje důvodová zpráva. Potom je tedy pouze v kompetenci školy, zda tento dokument bude vytvářet či nikoliv. I nadále má však povinnost vůči různým zařízením (PPP, SPC) nebo ČŠI doložit nějaké podklady, co pro žáka udělala. Tzn. učitelovu přímou podporu nebo PLPP.

V této oblasti byly provedeny i mnohé obsahové analýzy vzorků PLPP, které byly poskytnuty z MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ. Nespornou zajímavostí bylo, jaká kritéria jsou v analýze sledována a samozřejmě s jakými konečnými výsledky.

V rámci teoretické části se autorka snažila poukázat na vývoj dítěte mladšího školního věku s možnými náznaky výukových problémů. Z předložených formulací je patrné, že již na počátku školní docházky mohou učitelé pozorovat jisté signály vedoucí k obtížím žáka ve výuce a jak může fungovat podpora intervence problémových žáků. Dále z poznatků vyplývá,

že je nezastupitelná role učitele a rodiny. Pokud je tato spolupráce funkční, přispívá významnou měrou k lepším výsledkům daného žáka a může se v případě potřeby rozšířit i o spolupráci se školskými zařízeními.

## 7.2 Cíle výzkumu

Diplomová práce je zaměřena na objasnění, analýzu a zhodnocení účinnosti konkrétních plánů pedagogické podpory na 1. st. základní školy. Cílem praktické části je zjistit, zda a jakým způsobem fungují PLPP a poukázat na možná řešení, která povedou k jejich zefektivnění. Ke splnění cíle je nutné provést šetření, které bude pomocí výzkumných otázek zjišťovat, jak, a zdali učitelé vůbec sestavují tyto plány. Na základě čeho se rozhodují a k čemu jim slouží. Jak jich využívají ke své práci, jak je naplňují, pracují s nimi a zdali jsou sestavené tak, aby dítěti pomáhaly.

Toto téma má odborný i praktický význam. Získané informace mohou být využity pro další práci učitelů. Pro autorku je toto téma významné, neboť sama se v tomto prostředí pohybuje.

Smyslem výzkumu je tedy pomocí podnětných otázek zanalyzovat odpovědi respondentů, kteří byli do výzkumu zahrnuti. Zmapovat, na základě čeho se učitelé rozhodují k plánu pedagogické podpory přistoupit. Co je prvotním impulzem k přistoupení k PLPP, jaké obtíže u žáka/yně pozorovali, jakou volili strategii výuky, organizaci, metody výuky, zda využívali vhodné pomůcky, jak hodnotili takové dítě, zda se vyskytly problémy a zda byl cíl PLPP naplněn. V rámci kvalitativního výzkumu byly použity metody rozhovoru (interview) a případových studií. Cílem jsou komplexní informace vedoucí ke zjištění, jak jsou PLPP efektivní.

Dílčí cíle:

1. Proniknout do postojů respondenta a zachytit sdělovaná fakta
2. Snažit se obsáhnout nejdůležitější momenty rozhovorů a proniknout do hloubky zkoumaného problému
3. Vytvořit analýzy
4. Shrnutí

Na základě stanoveného cíle byly vytvořeny výzkumné otázky k analýzám PLPP

- 1) Jak byli respondenti připraveni na samotnou tvorbu PLPP?
- 2) Přinesla vám tvorba PLPP nějaké zjištění?
- 3) Jak jste žáky motivovali k lepším učebním výkonům?
- 4) Jaký účinek měly zvolené strategie?
- 5) Jakým způsobem jste zprostředkovali rodičům dětí v rámci domácí přípravy vzdělávací obraz detailně a v souvislostech?
- 6) Zvýšila se úspěšnost žáků s nastaveným PLPP?

### **7.3 Popis výzkumu**

#### a) realizace výzkumu

Výzkum byl realizován několika možnostmi. Osobní schůzkou, písemně a přes platformu MS Teams. Osobní schůzka probíhala ve škole. Byly vytvořeny vhodné podmínky k rozhovoru. Se svolením učitelek byl rozhovor zaznamenáván na telefonní přístroj.

V případě písemného záznamu byly vyučujícím zaslány konkrétní otázky, na které odpovídaly, ale bez doplňujících podotázek. Přes platformu MS Teams byl záznam přes kameru, takže nahrávaný i s obrazem.

Výzkum probíhal půl roku. Od 14. prosince 2020 do 8. června 2021. Cílovou skupinou byli učitelé 1. st. ZŠ. Celkem bylo osloveno 10 vyučujících. Z toho 9 učitelek a 1 učitel. Výzkum byl zaměřen na rozhovor o tvorbě PLPP. Byl určen cíl výzkumu a zformulovány výzkumné otázky, zpřesněny doplňujícími podotázkami. Výzkumu předcházelo zmapování prostředí a oslovení určité skupiny učitelů. Jak již bylo zmíněno, byli to zástupci 1. st. ZŠ, konkrétně 1–3. ročníku. Po samotném výzkumu následovala analýza PLPP. Dotazovacím nástrojem byl zvolen rozhovor. Konkrétně metoda polo strukturovaného dotazníku. Plán postupu rozhovorů měl svůj harmonogram (časové uspořádání). Základním pilířem byl tedy dialog mezi 2 učiteli, tazatelem a respondentem. (Hlubkový/expertní) rozhovor probíhal vždy zvlášť, tedy s jedním vyučujícím. Každý respondent byl dopředu podrobně seznámen s kontextem pozadí a cílem výzkumu, výzkumnými otázkami. Prezentace výzkumu cílila na samotný obsah a způsobila určité emoce. Ty se týkaly popisovaných osob v PLPP. Někdy byl učitel vyzván k zpřesnění či spíše dovysvětlení své odpovědi. Sběr dat tedy probíhal přes

platformu MS Teams a osobní schůzkou. Respondentům byla zprostředkována forma výzkumu face-to-face přes notebook, PC. V celkové analýze bylo použito 6 vzorků.

Výzkumné šetření se sestává ze tří částí situovaných do jednoho celku. První část je rozhovor s učiteli. Následuje samotný PLPP, který je v posledním úseku rozebrán. Celkem bylo vybráno 10 respondentů, z nichž bylo do této diplomové práce vyčleněno 6.

Žáci byli vybráni samotnými respondenty. Nejdříve si je stručně představíme v mini kazuistikách.

b) výzkumný vzorek

### **Respondenti výzkumu**

#### **Žáci/žákyně:**

Výzkumné kazuistiky zahrnují šetření 6 žáků ve věku 7–9 let.

- Dívka, 9 let, 3. třída – jedináček, výukové problémy ve čtení a písemném projevu. Rodinné prostředí velmi podnětné. Plnění úkolů výtečné, zájem o učení. Při čtení znatelnější únava, zpomalení tempa se zadržáváním. Občas se u ní projevil stres a neklid z nezvládnuté techniky čtení.
- 2. Chlapec, 8 let, 1. třída – velmi pracovní tempo a problémy ve čtení a psaní. Byl sociálně nevyzrálý, neuměl navazovat vztahy s vrstevníky. Zamlklý, tichý, nesoustředěný, bez zájmu o cokoli. Nerozuměl pokynům a organizaci práce. Duševně nepřipravený na školu. Vyrůstal v rodině, kde se hovořilo 2 jazyky. Špatná domácí příprava.
- 3. Dívka, 8 let, 1. třída – navštěvovala přípravný ročník. Od počátku školní docházky má obtíže s veškerým pochopením probíraného učiva. Potíže v psaní, čtení, matematice, prvouce, cizím jazyce i tělesné výchově. Problém s jemnou i hrubou motorikou. Řečové a komunikační obtíže. Celkově nevyzrálá. Plachá, úzkostná, nedůvěřivá. Lehce unavitelná a často nemocná. Nedostatečná domácí příprava, málo podnětné prostředí.
- 4. Chlapec, 9 let, 3. ročník – méně připravený na školu, nevyzrálý, hravý. Afektivní chování, problémy se sebeovládáním, impulzivní. Bez zájmu o praktické předměty. Problémy se psaním. Mírně laxní přístup ke škole. Výborná domácí spolupráce a odborná terapie speciální pedagožky vedoucí ke zmírnění obtíží.

- 5. Chlapec, 8 let, 2. třída – hoch se neustále poníží, podceňuje své schopnosti a vědomosti, nevěří si. Nepozorný, vystresovaný. Pomalé pracovní tempo, poruchy pozornosti, problémy v oblasti psaní a čtení. Důležitý dohled. Velice podnětné rodinné zázemí.
- 6. Dívka, 8 let, 2. třída – vykazuje velmi pomalé pracovní tempo a problémy v oblasti čtení a psaní. Tišší a pomalejší. Během školní práce převažoval pasivní a laxní přístup. Bez zájmu. Složitá rodinná situace.

### **Učitelé:**

Při kvótním výběru byly zahrnuty kategorie pohlaví, věk, pracovní pozice, dosažené vzdělání, předchozí zaměstnání, praxe v oboru

- Respondentka č. 1 (E. N.) – žena, 43 let, učitelka 1. st. ZŠ, dosažené vzdělání SŠ sociálního zaměření, pracovala jako asistentka pedagoga, minimální praxe ve školství
- Respondentka č. 2 (M. P.) – žena, 30 let, učitelka 1. st. ZŠ, dosažené vzdělání VOŠ, pracovala jako asistentka pedagoga, minimální praxe ve školství, studující Bc. obor geologie
- Respondentka č. 3 (O. J.) – žena, 48 let, učitelka 1. st. ZŠ, dosažené vzdělání VŠ, obor učitelství pro 1. st. ZŠ, pracovala jako učitelka I. st. ZŠ, praxe 25 let v oboru
- Respondentka č. 4 (D. J.) – žena, 46 let, učitelka 1. st. ZŠ, dosažené vzdělání VŠ, obor Učitelství pro 1. st. ZŠ, pracovala jako učitelka výchov na 2. st. ZŠ, asistentka pedagoga, učitelka 1. st. ZŠ, praxe v oboru 18 let
- Respondentka č. 5 (L. K.) – žena, 33 let, učitelka 1. a 2. st. ZŠ, dosažené vzdělání VŠ, obor Katolická teologie, pracovala jako recepční, asistentka pedagoga, učitelka 1. st. ZŠ, 2. st. ZŠ, praxe v oboru 1 rok
- Respondentka č. 6 (L. S.) – žena, 56 let, učitelka 1. st. ZŠ, dosažené vzdělání VŠ, obor Učitelství pro 1. st. ZŠ, pracovala jako učitelka 1. st. ZŠ, praxe v oboru 32 let

c) popis použitých metod, forma zpracování dat

Použité metody: interview, kazuistiky

Pracovala jsem pomocí případových studií.

Dle Průchy et al (2008) je interview výzkumný prostředek používaný při *dotazování*, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či

informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak, a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.

Případovou studii *Case study* vysvětluje Průcha et al (2008) jako výzkumnou metodu v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků.

Rozhovor s respondenty byl strukturován formou konkrétních otázek a doplňujících podotázek. Tazatelku zajímalo, jakým způsobem učitelé přistupovali k jednotlivým otázkám. Smyslem rozhovoru bylo získání základních informací zaměřených na specifikum praktické části, tedy na získání podkladů k provedení PLPP a dále navázání vztahu s respondenty, který k získání informací vedl. Autorka rozvíjela pochopení pro odpovědi na otázky, které doplňovala podotázkami.

### **Struktura rozhovoru**

1. Co bylo Vaším východiskem/impulsem k sestavení/přistoupení PLPP?
2. Jaké obtíže se u žáků objevovaly??
3. Jaké metody výuky jste pro práci s žákem volili?
4. Vyžadoval si charakter žakových obtíží zařazení pomůcek do výuky? (jakých?)
5. V čem spočívala konkrétní podpora?
6. Podílel se na sestavení PLPP ještě někdo jiný?
7. Co všechno jste v PLPP zohlednili?
8. Jak jste organizovali výuku?
9. Jakou strategii jste zvolili při rozvíjení žakových cílů?
10. Jaká kritéria jste použili při hodnocení žáka?
11. Jak probíhala spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy?
12. Byl naplněn cíl PLPP?

### **Podotázky – příklady**

- a) Pomohlo Vám při sestavování PLPP doporučení z PPP?
- b) Jaký typ výuky jste pro práci s žákem volili?
- c) Byla nabídnuta možnost doučování?



- d) Jak se dětem dařilo v kolektivu?
- e) Byly dětmi používány všechny pomůcky?
- f) Pomohla Vám konzultace s odborníkem či výchovným poradcem?
- g) Do jaké míry jste přihlíželi k rodinné situaci?
- h) Pozorovali jste potíže i u jiných dětí ve třídě?
- i) Dokázali jste rozlišit výukové obtíže od nezájmu dítěte o učivo?
- j) V čem jste spatřovali úskalí nebo naopak přínosy domácí přípravy dětí?
- k) Myslíte si, že komunikace s rodiči přispěla k lepšímu rozvoji dítěte?
- l) Dokázali jste určit přesnou strategii učení pro žáka?

## **8 Analýzy**

### **Analýzy dat**

Cílem této kapitoly je vysvětlení analýzy kvalitativních dat. Charakteristikou kvalitativní analýzy dat jsou v autorčině podání přepisy rozhovorů. Jedná se o materiál, který je svým rozsahem obsáhlejší a jeho úkolem je vyzdvihnout zajímavosti ze sběru dat. Data jsou dále zpracovávána. Jsou zde popisovány zkušenosti respondentů s tvorbou PLPP. Analýzou dat můžeme rozumět určité aktivity či techniky zpracování dat, aby bylo možné získat informace, které jsou užitečné pro další činnosti a podporu rozhodování.

Pro analýzy byla využita technika otevřeného kódování. Rozhovory – analyzované texty – byly rozděleny do významových jednotek, tzv. kódů. Na podkladě tohoto kódování vznikly sety kategorií, které byly seskupeny na základě podobnosti.

### **8.1 Analýzy rozhovorů s respondenty**

Uskutečněním rozhovorů se autorka pokusí vhlédnout do problematiky tvorby plánů pedagogické podpory ze strany začínajících, ale i zkušených učitelů, a získat náměty pro samotný výzkum, tedy výzkumné otázky. Očekává, že z rozhovorů vyplynou další možnosti a cesty v uskutečňování bádání, např. náměty pro další možnou pedagogickou intervenci s žáky se specifickými potřebami.

### **Důvody k sestavení PLPP**

Všeobecným důvodem k přistoupení k PLPP byly nestandardní projevy žáka v učení, chování a celkovém vystupování. Z analýz rozhovorů vzešlo několik důležitých kategorií, definujících obtíže žáka. Impulzem bylo dítě s odlišným projevem, šikovností, motorikou, vnímáním od širšího kolektivu.

- **Z pohledu učitele**

#### **Problémy se čtením**

Učitelé posuzovali zejména obtíže ve čtení, které popisovali jako neplynulou četbu, zadržávání se v jednotlivých slovech, vkládání písmen, nepřečtení shluku souhlásek, záměnu některých písmen či nedodržování délky samohlásek. Četba byla hodnocena různými způsoby. Jako komolení slov, velmi pomalé čtení anebo naopak překotné čtení. Někdy to byla

špatná orientace v textu. Jako problematické shledávali i přehazování písmen a jejich občasné zapomínání. Žáci si neuměli uspořádat své zorné pole. Neuměli přesně odlišit podobná písmena. U některých byly patrné individuální rozdíly. V oblasti smyslového vnímání se jednalo o opoždění ve sluchové percepci a snížené zrakové vnímání a oslabenou schopnost v odstupňovanosti daného materiálu, konkrétně písmen.

*„Neměla dobrou techniku čtení, hodně se zdrhávala. Docházelo ke sníženému tempu četby. Občas úplně přehazovala slabiky“.*

### **Problémy se psaním**

Obtíže v písemném projevu měly podobný charakter jako problémy ve čtení. Častým jevem, který učitelé zmiňovali, byla neupravenost písma. Popisovali ji jako graf motorické obtíže, vynechávání diakritických znamének, přehazování písmen, ba dokonce vynechávání celých slabik. Písmo bylo pomalé, místy nečitelné, někdy se nevešlo na řádek. Dále si učitelé všímali rozestupy mezi písmeny, tedy sklonu, výšky a šířky. Ve vyšším ročníku byl uváděn problém i s rozlišováním tvrdých a měkkých slabik. Nedokáže správně zapisovat podobná písmenka. Žák neuměl správně zapsat to, co slyšel. Problémy spatřovali též v oblasti jemné motoriky a vizuomotoriky.

*„Svůj projev ventiloval tak, že jednu větu napsal obrovitánským písmem a druhou tak malinkým, že se to nedalo přečíst.“*

### **Koncentrace pozornosti, paměti a myšlení**

Z pohledu učitelů se jednalo zejména o vyšší unavitelnost, laxní přístup ke škole, stres, neklid, ostych, bojácnost a nestálost ve výkonech, což se projevovalo nárůstem počtu chyb. Neschopnost zvládnout více činností naráz. Problémem bylo zapamatování si. Žáci si učivo osvojovali velmi pomalu a zdlouhavě. Rychleji zapomínali. Neuvědomovali si souvislosti. Paměť byla horší a aplikované vědomosti si hned neuchovali. Myšlení je nedůsledné, spíše konkrétní, zpomalené. Žáci obecně pomaleji vnímali a nechápali zadávané úkoly.

*„Od první třídy byla zakřiknutější, nebyla tolik průbojná, ale zase se dokázala někdy vzteknout, když chtěla prosadit to svoje, el ohledně učení ne.“*

### **Komunikační problémy**

V této oblasti respondenti zmiňovali oslabené řečové dovednosti, nedostatečný rozvoj řeči, porozumění řeči, malou slovní zásobu, horší schopnost verbálního vyjadřování. Uváděli

značné deficity v oblasti výslovnosti jednotlivých hlásek, které následně působily problém v písemném projevu.

*„Bylo to zvláštní. Četl trhavě, místy patlal a huhňal, protože měl řečové problémy. Jak jsem již v úvodu říkala, docházeli na logopedii, ale bylo to jenom o tom jednom dni.“*

### **Psychomotorický vývoj dítěte**

V mnoha ohledech učitelé shodně popsali psychomotorický vývoj jako nevyzrálou dítěte, zaostávání ve vývoji a jeho schopnostech. Pozorováním mapovali i osobnost a vlastnosti dětí. Jako oslabující část poznávacích procesů viděli pomalejší porozumění učivu, řešení úloh či samostatné práce. Při změně typu školní práce bylo možné pozorovat vnímání dané situace dítětem jako odlišné, a to i přesto, že učivo zůstávalo stejné.

*„Chyběla jí řeč těla. Byla netečná, úzkostná a pasivní. Koordinace pohybů u ní nebyla dobrá. Byla stále nahrbená, při tělesné výchově, konkrétně při běhu, pobíhala neohrabaně, strojeně, hrubá motorika nebyla dobrá.“*

- **Z pohledu dítěte**

#### **Samostatná práce**

Z pohledu žáka se jednalo o pomalé přivykání na nové podmínky, neporozumění učiva, oscilující pozornost, zapomnětlivost, flegmaticčnost a horší přístup ke škole. Bylo to i pomalé pracovní tempo, nesoustředěnost, nezájem o školu. Problémy se vyskytovaly také s hlasitou četbou. Ale také náladovost při školní práci a upoutávání pozornosti na sebe. Ojedinele došlo i k psychické tenzi dítěte, které vyústilo v jeho lacrimositu. Docházelo i k chaotickému čtení a problematickému psaní. Děti měly problém se správným úchopem psacích potřeb, což negativně ovlivňovalo grafický záznam v sešitech.

#### **Další problémy žáka**

Nevytvořila se vnitřní motivace ke splnění úkolu a jen velmi pomalu se rozvíjel aktivní přístup k učení. Žáci se nehlásili, nepracovali, uzavírali se do sebe, byli více unavenější, nechtěli na sebe moc upozorňovat a svět vnímali po svém. Měli oslabenou jemnou motoriku. Někteří měli křečovitý a drápotivý úchop psacích potřeb a ztuhlou ruku ve svalovém napětí. Nevyhledávali výchovné předměty jako je výtvarná výchova a pracovní činnosti. Obtíže byly i v hrubé motorice, které se projevovaly celkovou řečí těla. Jisté problémy žáka byly spojeny s rodinnou situací či lehkými zdravotními indispozicemi. Děti neměly dostatečnou orientaci v prostoru, nesystematicky vyhledávaly informace, chyběl

dostatek verbálních prostředků v oblasti receptivní i expresivní složce řeči. Nepobíraly větší množství informací a neodlišovaly důležité věci od detailů. Odpovědi na otázky byly formou pokusu nebo omylu. Byly hravější a více absentovaly. Projevem bylo impulzivní chování s občasným psychickým blokem.

### **Kolektiv**

Děti by se daly rozdělit do několika skupin. Některé z nich cítily ostych před ostatními spolužáky, ale i nezájem navazovat vztahy, což se projevovalo vyčleňováním v kolektivu. Anebo naopak, kdy na sebe děti upozorňovaly určitým typem chování, ze kterého bylo patrné, že si vyžadují pozornost kolektivu. Další skupinou by byly děti, které vynikaly v určité oblasti, a díky těmto znalostem ho spolužáci vyhledávali. No a pak byly děti, které byly prostě normálně přijímány.

### **Aplikace metod ve výuce**

- **Z pohledu učitele**

#### **Typy výukových metod**

Výukovými metodami učitelé dosahují výukových cílů. Cílem metod je dosáhnout aktivizace žáka, rozvoj komunikace a podněcování k samostatnosti. Učitelé volili různé druhy výukových metod. Vyučování se snažili diferenciovat, proto mezi používané metody patřila klasická frontální výuka, ale i projektová a skupinová. Ve skupinové práci docházelo ke kooperaci. Používaná byla též myšlenková mapa. Často byla volena metoda individualizované formy výuky a také samostatná práce. Pro učitele bylo prioritní vytvářet pozitivní prostředí a klima ve třídě, které vedlo k lepším učebním podmínkám. Inovativní výuka měla za cíl rozvoj myšlení, fantazie, tvořivost, představ, zvýšení zájmu o učivu, ale hlavně umožnit žákovi projevit svůj vlastní názor. Ve všech metodách učitelé plně respektovali individualitu žáka. Vyučující metody kombinovali.

*„Vyhovovala mu projektová výuka. Pokud byla myšlenková mapa, snažil se účastnit. I když vím, že se mu moc nedařilo, tak se v té skupině dětí „schoval“. Jako jednotlivec se neúčastnil.“*

#### **Práce v hodině**

Učitelé aplikovali zejména zkrácení písemného projevu, ať už se jednalo o opis, přepis či diktát a dále navýšení času na práci a následnou kontrolu. Jako důležité se učitelům jevilo

zadávat jasné, stručné a srozumitelné pokyny. Kontrolovat pochopení zadání a znovu vysvětlovat a výkonově zaměřené aktivity zadávat na počátku vyučovací hodiny.

*„Zkracovat diktáty minimálně o 25 %. Poskytovala jsem ji více časového prostoru na přípravu a vypracování daného úkolu. Nutné bylo podporovat ji ve výkonu, byť by to byl jen dílčí úspěch.“*

### **Podpůrné aktivity**

Ocenit snahu a zájem byla nejčastější podpora poskytovaná učiteli. Pro uvolnění stresu a únavy byla vhodně řazená relaxace a krátký odpočinek.

*„Jako vhodné se osvědčilo zařazovat odpočinkové aktivity. Občas jsem ji nechala projít po třídě, aby se uvolnila.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Volba řešení práce**

Díky těmto metodám si děti hledaly způsob výuky, který jim nejvíc vyhovoval, fungoval. Pomocí vhodných metod dosahovaly lepších výsledků a na školní práci se těšily.

### **Pomůcky a jejich využití**

- **Z pohledu učitele**

#### **Pomůcky na čtení**

Učitelé volili zejména pevné zatavené a neprůhledné záložky a dále záložky s výřezem, se čtecím okénkem. A to proto, aby děti nepřeskakovaly řádky a pohybovaly se po stránce systematicky. Nejčastější pomůckou pro čtení byla zatavená obrázková abeceda se všemi čtyřmi tvary písmen. Pracovní listy na podporu zrakového rozlišování a sluchového vnímání poskytovali dětem ve škole, ale zároveň ji doporučovali i pro domácí přípravu.

*„V českém jazyce to byla hlavně obrázková abeceda, kterou měl ode mě zatavenou ve zmenšeném formátu se všemi 4 druhy písmen. Velký formát abecedy mu nevyhovoval. Bylo potřeba, aby měl tuto pomůcku každou hodinu před sebou, protože si opravdu tvary písmen nepamatoval. Ve čtení mohl používat záložku s výřezem.“*

#### **Pomůcky při psaní**

Všeobecně doporučovanou a používanou pomůckou byly široké trojboké pastelky a pero s trojhranným úchopem. Výběr učitelé konzultovali s rodiči. V některých případech byl použit ergonomický nástavec stimulující správný úchop. Také to byly sešity s pomocnými linkami. Nehmatatelnou pomůckou, která byla v průběhu psaní využita, bylo uvolňování ruky. Od ramenního kloubu po konečky prstů.

*„Jediná pomůcka, která se osvědčila v oblasti psaní, byl ergonomický nástavec.“*

### **Ostatní pomůcky**

Pomůcky, které učitelé využívali ve třídě, byly nástěnné plakáty a interaktivní tabule. Tyto pomůcky však využívaly i ostatní žáci. V ojedinělých případech byly využívány pracovní listy s uvolňovacími grafomotorickými cviky, mazací tabulky a další výukové pomůcky. Žákům byly pomůcky i vyráběny. Jednalo se o různé pracovní listy a barevné čtení. Byla poskytnuta i Čítanka pro dyslektiky. Jako pomůcku učitelé zmiňovali i doučování s procvičováním správného psaní a čtení.

*„Zapůjčila jsem ji své Logico s mnoha náměty. Tvary, barvy, čísla atd. Zároveň si díky pohyblivým kolečkám cvičila jemnou motoriku, určovala barvy, počítala, kolik koleček je zasunutých, kolik dole, orientaci aj.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Využití pomůcek**

Děti si oblíbily trojboké pastelky pro jejich snadný úchop. Jako spíše negativní hodnotily záložku s výřezem, neboť ji špatně posunovaly a někteří se s ní pořádně ani nenaučili zacházet. Sešit s pomocnými linkami jim pomáhal udržet velikost jednotlivých písmen, ale již méně to mělo vliv na šířku, sklon či soudržnost písma. Dětem nevyhovovala práce na interaktivní tabuli.

## **Organizace výuky ve vyučování**

- **Z pohledu učitele**

### **Zasedací pořádek**

Zde došlo téměř k vzájemné shodě. Pro učitele bylo velmi zásadní, aby tyto děti seděly v předních lavicích. Konkrétně se jednalo o první lavici a někdy i přímo před učitelem. To proto, aby měli s dítětem blízký oční kontakt a mohli s dětmi individuálně pracovat. Vše se

odehrávalo v rámci kmenové třídy. Některé děti musely vzhledem ke své povaze a temperamentu sedět samy, jiné naopak ve dvojici.

*„Seděl v první lavici. Hodně důležité ale bylo to, že v lavici seděl sám, a pokud to podmínky ve třídě dovolily, tak v jeho okolí neseděl nikdo, nebo jen holčičky, které na něj nijak nereagovaly.“*

### **Individuální přístup**

Individualizace spočívala zejména ve střídání činností, rozvíjení žákových dovedností, zejména komunikačních. Učitelé zohledňovali psychomotorický neklid dítěte a důležitou podporou bylo posilování sebedůvěry. Pro učitele bylo zásadní, aby byli s žákem v blízkém kontaktu, aby děti nebyly uzavřené.

*„Důležité bylo, aby byla v bližším kontaktu se mnou, což si myslím, že jí tam zezadu velmi chybělo. Byla tam taková uzavřená, odříznutá od okolního světa, kromě Simonky, která jí pomáhala.“*

### **Pravidla**

Zde se učitelé shodovali v dodržování zasedacího pořádku.

- **Z pohledu dítěte**

### **Organizace ve třídě**

Děti prostě sezení v předních lavicích přijaly a zvykly si na něj. Pro některé to nemělo zásadní význam, pro některé bylo výhodné z hlediska přímého a rychlého kontaktu s učitelem. Výhodná byla i kooperace se spolužákem, která působila pozitivně.

### **Spolupráce rodiny a školy**

- **Z pohledu učitele**

### **Domácí příprava**

Významným bodem v domácí přípravě bylo nastavení pravidel mezi učitelem a rodiči. Doporučovaná domácí příprava byla přímo zacílena na konkrétní potřeby dítěte a spočívala zejména v pravidelnosti a systematičnosti. Informace byly pro rodiče sepisovány písemně a byly skutečně individuální dle specifických potřeb dítěte. Jednalo se o podrobnější instrukce. Učitelé trvali na dodržování zpětné vazby od rodičů, která byla v některých případech



nedostačující anebo naopak přímo ukázková. Hodně záleželo na komunikaci školy a rodiny a její celkové provázanosti. Učitelé se někdy obraceli i na výchovného poradce.

*„Tak musím říct, že ta práce byla spíše jednostranná, protože to bylo tak, že já jsem vždy informovala, instruovala a z rodiny jsem zpětnou vazbu dostávala ojedinele, spíše řídce.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Přístup ke škole**

Některé děti se do školy vyloženě těšily, protože měly z domova velkou podporu, a to se odráželo ve školních výsledcích a tím pádem i k celkové chuti do učení. Děti, které nebyly dostatečně z domova připravené, byly v přístupu ke škole laxní, zdrženlivé, místy působily apaticky, bez zájmu.

### **Strategie učení**

- **Z pohledu učitele**

### **Výukové styly**

Z rozhovorů vyplynulo, že určitá skupina učitelů mnohdy ani žádnou konkrétní strategii nevolila, prostě vycházela z aktuálního dění v hodině a potřeb žáka. Učitelé hledali vhodné učební plány, styly a postupy. Pak se vykryštovala skupina vyučujících, kteří používali připravený soubor postupů a činností propojený i s domácí přípravou. Některé strategie byly rozlišeny konkrétně na čtení a psaní. Byly odlišné, specifikované, individuální. U některých žáků bylo strategií zadávat jednodušší úkoly a hlasitě opakovat klíčové informace. Zajímavě volenou strategií byla četba vlastních knih, kterou si žák mohl načíst doma a číst ji ve škole. Učitelé, kteří měli strategii dopředu připravenou, naplánovanou, bylo důležité dodržování nastavených pravidel.

*„Strategie spočívala v tom, že byl vyvoláván pouze jednou a buď na jednu delší, nebo dvě kratší věty, aby měl možnost ukázat, co se mu vlastně daří. Úpravy v souladu se zvláštnostmi jeho vnímání, myšlení, paměti byly např. v tom, že mohl číst svou knihu, kterou měl z domova tzv. načtenou.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Vnímání učebních postupů**

Velmi zajímavé bylo vnímání strategií a výukových stylů z pohledu dítěte. Děti se dělily na určité skupinky. Část dětí pozorovala, jak je vnímají ostatní spolužáci. Za dílčí úspěch zvládnuté strategie si vyžadovaly pozornost, potlesk, chtěly být středem pozornosti a přály si zažít nádherné okamžiky úspěchu. Někteří žáci byli velice vnímaví a zamýšleli se nad postupy své práce. Hezkou motivací pro ně byla odměna, kterou si sami zvolili. Byla to odměna, která korespondovala s výukou. Jednalo se o výběr knihy. Poslední skupinou byly děti, které měly navyklé automatismy a obtížně si přivykaly změnám. Většinou byly flegmatictí, nechtěly dělat něco navíc a ničím se netrápily, bylo jim to jedno.

## **Kritéria hodnocení**

- **Z pohledu učitele**

### **Klasifikace**

Skoro všichni učitelé využívali klasickou klasifikační škálu známek od 1–5. Velmi často učitelé hodnotili s přihlédnutím ke specifickým obtížím žáka. V jednom případě bylo ve spolupráci se školním psychologem navrženo slovní hodnocení.

### **Další hodnocení**

Mnozí vyučující využívali hodnocení pomocí razítek, emotikonů, ale i obyčejným vlídným slovem, pohlazením a pochvalou. Určitá část učitelů zavedla formativní hodnocení. A v některých bylo ještě navíc odděleno zvláště čtení. Občas učitelé označili chyby, přepsali správná slova pod cvičení, ale neklasifikovali. Zde jistě stojí za zmínku i to, že vyučující informovali ostatní žáky o tom, proč jsou tyto děti hodnoceny trochu jinak.

*„Formy hodnocení byly velmi důležité, neboť někdy byl ode mě hodnocen motivačními razítky a on podle „obličejů“ emotikonů věděl, co to znamená.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Informovanost o průběhu hodnocení**

Děti byly vždy seznámeny s tím, jak budou hodnoceny, takže dané hodnocení přijímali dobře. Mnozí učitele situaci ohledně hodnocení probírali s rodiči, a ti o něm hovořili s dětmi. Důležitý byl pro děti respekt od ostatních spolužáků, což velmi citlivě vnímaly. I díky tomuto hodnocení začaly být děti uvědomělejší. Částečně jim k tomu pomohly i metody výuky, ve

kterých byly hodnoceny komplexně s ostatními a mohly zažít pocit kolektivního úspěchu, na kterém jistou měrou participovaly.

*„Dostával ode mě podrobné výpisy toho, co a jak má dělat. Byl to podrobný rozpis, takže přesně věděli, co procvičovat. Byl tam jasně daný záměr kvůli jeho specifickým problémům. Každý týden se řešila daná situace, která nastala s novým učivem.“*

## **Jiná opatření**

- **Z pohledu učitele**

### **Rodinná situace**

Rodina je pro dítě vždy důležitá. Má pro něj zásadní význam. Když je rodina funkční, je dítě v dobré fyzické a zejména psychické pohodě. A tento vliv rodiny učitelé na dětech pozorovali. Bylo patrné, do jaké míry se na dětech rodinná atmosféra odrážela. Na dětech bylo velmi znát, pokud neměly dostatečnou podporu z rodiny. Odrazilo se zde nesoužití rodičů, rozvodové řízení, střídavá péče, cizojazyčné prostředí, vyšší počet dětí versus jedináček, vazba na staršího sourozence a také předávání zodpovědnosti na dítě samotné.

*„No, to právě...to bylo tak, že oni celou dobu působili tak, že nejsou rozvedení, ale byli zřejmě od sebe, ale nevím přesně kdy. Jednoho dne přišel tatínek a řekl, no já nevím, jestli víte, že jsme rozvedení. To jsem vůbec netušila, protože holčička byla ve střídavé péči, tudíž já to...a s tím, že se střídali v domě. Skutečně jsem nevěděla, že se něco takového děje. No protože jim psycholog řekl, že je to zbytečné mi o tom povědět.“*

### **Postavení dítěte ve třídě**

Dle mapování učitele hodně souviselo právě s rodinným zázemím. Když mělo dítě pevné rodinné zázemí, vystupovalo tak i ve škole a stávalo se oblíbeným, mnohdy i vyhledávaným kamarádem. Sociální vazby byly pevné a dítě bylo dobře přijímané. Některé děti byly méně přátelské a neuměly, nebo dokonce nechtěly navazovat vztahy s vrstevníky. Občas zaujímali i poraženecký postoj či úzkostný strach z neúspěchu navázání vztahu.

*„V kolektivu byl celkem oblíbený, děti se s ním přátelily, určitě na tom měl svůj podíl jeho zájem o přírodu.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Pocity**

Děti uměly rozpoznat, co pro ně bylo zátěžovou situací. To, co se v rodině odehrávalo, přenášely ve svém osobním vystupování do školy. Buď se na sebe snažily upoutat za každou cenu pozornost, nebo se naopak úplně stranily kolektivu. Těžko přesně posoudit, jaké pocity zažívaly v různých situacích.

## **Požadavky na spolupráci**

- **Z pohledu učitele**

### **Výchovný poradce/metodik prevence/školní psycholog**

Většina učitelů sestavovaných plánů byla bez podílu jiné osoby. Pouze byl PLPP předán k přečtení. Nejčastěji se jednalo o výchovného poradce. V případě, že vyučující potřebovali konzultaci o metodách a způsobech výuky, pomůckách, hodnocení, domácích úkolech, organizaci práce a celkovém přístupu k dítěti, docházeli k výchovnému poradci, ojediněle diskutovali o obtížích žáka s metodikem prevence. V ojedinělém případě bylo sestavení plánu doporučeno na základě oznámení školního psychologa.

*„Výchovná poradkyně mi jenom řekla, jak to mám dělat a co by tam mělo být v tom, ale víc ne. Pak tady byla psycholožka, jenže té jsem řekla, že program – plán už mám, a tím jsme to tedy ukončily.“*

### **Instituce**

Málokdy se učitelé uchýlovali k jednání se ŠPZ. Jednalo se o výjimečné případy konzultací ohledně sestaveného PLPP či nařízení k jeho přistoupení. Většinou šlo o PPP, již méně o SPC.

*„Mým důvodem bylo to, že jsem to dostala befelem z PPP.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Vnímání jiné osoby**

Děti nijak zvláště tyto okolnosti nevnímaly. Prostě přijaly další osobu, která je ve třídě, jako učitele, který tam prostě je.

## **Plnění plánu**

- **Z pohledu učitele**

## **Pozitiva a přínosy**

Pozitivním dopadem sestavovaného plánu pedagogické podpory bylo jeho naplnění, tedy dosažení stanovených cílů. Učitelé hodnotili kladně dané cíle, které si v souvislosti s žákovými obtížemi vytýčili, a bylo jich dosaženo. V celkovém hodnocení zaznívalo, že získali větší povědomí o dítěti, které díky plánu posílilo svou sebedůvěru a postavení v kolektivu.

*„Viš, byla to docela dlouhá cesta od počátku. Nejdříve musel zapracovat sám na sobě, aby si více věřil, aby vše nezdával dopředu. Od toho se odvíjelo mnohé. Celkově jsme měli všichni dobrý pocit, že jsme odvedli dobrý kus práce.“*

## **Negativa**

Jako negativní hodnotili minimální pomoc pro dítě a zanedbatelný přínos podpůrných opatření. Objevila se zde i informace o nařízeném vypracování plánu z PPP, který posléze nezafungoval.

*„Bohužel nebyl. Vůbec nebyl. V podstatě tam nebylo téměř nic, co by bylo nějakým posunem vpřed.“*

- **Z pohledu dítěte**

### **Zvládnutí učiva**

Některé děti se díky své pílí posunuly vpřed. Jiné prostě učivo nezvládly ani s nastaveným plánem. Prostě jak to bylo, tak to bylo.

## **8.2 Odpovědi na výzkumné otázky**

### ***1. Jak byli respondenti připraveni na samotnou tvorbu PLPP?***

Tato výzkumná otázka ukázala, že připravenost respondentů byla velice různorodá. Dostí záležela na tom, jakou má učitel dosavadní praxi a pedagogické zkušenosti, jak umí diagnostikovat. Všichni zúčastnění byli třídními učiteli. Z rozhovorů vyplynulo, že pro učitele nebylo úplně jednoduché plán vytvořit. Ti zkušenější aplikovali přímé pozorování žáka v hodině, vedli si o něm záznamy a také porovnávali jeho výkony s výkony ostatních žáků ve třídě, vyplývajících z osnov RVP, potažmo ŠVP dané školy. Někteří kantoři převzali informace od kolegů z předchozích ročníků. Méně zkušenější učitelé si nechali poradit, co

tam vlastně mají správně napsat, protože PLPP sestavovali úplně poprvé a nevěděli si rady s jeho správným postupem. Jiní vyučující byli nerozhodní a nedůvěřovali si v samotném sepsání PLPP a jeho následném dodržování. Dále bylo zjištěno, že někteří respondenti byli tzv. postaveni před „hotovou věc“, neboť si PLPP vyžádala PPP po konzultaci s rodiči. Vyučující také pociťovali tlak ze strany rodičů na to, aby byly dětem poskytnuty úlevy. Vyučujícími bylo mnohdy na PLPP nahlíženo jako na nějakou práci navíc. Shrňme-li tedy tuto výzkumnou otázku, dá se usoudit, že připravenost učitelů na PLPP byla spíše úskalím a nejistotou.

## ***2. Přinesla Vám tvorba PLPP nějaká, pro Vás zajímavá zjištění?***

Odpověď na tuto otázku byla skutečně velmi rozmanitá a rozsáhlá. Ukázala totiž nespočetné množství náhledů učitelů na to, co se vlastně z plánů pedagogické podpory dá vše zjistit. Takže na tuto lze otázku odpovědět jasně ano, tvorba PLPP přinesla zajímavá zjištění. Dalo by se to popsat jako uvědomění si učitelů, jak k dětem přistupovat, jak si k nim hledat cestu, jak je celkově vnímat, jejich potřeby a zájmy. Konkrétní zjištění spočívala ve zvýšeném zájmu o žáka samotného, jeho rodiny a prostředí, ze kterého pochází. Očekávání většího zapojení rodičů a školy pro zdárný rozvoj učebních předpokladů dítěte a zároveň přístup žáka ke škole. Žáka nepřetěžovat, ale ani mu práci neulehčovat a citlivě informovat spolužáky ve třídě o tom, proč má žák jisté výhody. Na základě mapování učitelé zjistili, že se tyto problémy vyskytují rok od roku častěji a trpí jimi více dětí. Těmto dětem je důležité zadávat srozumitelné instrukce a kontrolovat nastavená podpůrná opatření. Sami učitelé došli k závěru, že díky těmto plánům jsou v této oblasti více erudovanější a poznávají charakterové stránky dětí s obtížemi. Všimli si i toho, jak navazují vztahy. Pochvala, povzbuzení a motivace byla pro tyto žáky daleko efektivnější než pro ostatní, i když ti to samozřejmě potřebovali také. Nicméně jako nepříjemný důsledek bylo zjištění navýšení administrativy a s tím spojené ubírání volného času, který například věnovali tvorbě pomůcek pro žáky. Každopádně si všimli i takových drobností, jako bylo působení barvy propisky při opravách psaného textu či toho, jak žák, byť sám s jistými problémy, je ochoten pomáhat ostatním.

## ***3. Jak jste žáky motivovali k lepším učebním výkonům?***

Většina učitelů se shodla na tom, že velkou motivací je pochvala a povzbuzení. Vhodné přístupy k dětem byly zohledňovány podle typu dítěte. Jeho charakteru, vlastnostech, schopnostech. Projevovala se zde individualita jednotlivých učitelů. Tento individuální přístup se vytvářel v konkrétních podmínkách. U některých vyučujících se jejich přístup jevil jako přirozený a spontánní, u jiných jako improvizovaný dle situace. Nadpoloviční část

vyučujících se shodovala v tom, že velký vliv na pozitivní motivaci dítěte pro školní práci, byla možnost dát mu vyniknout v tom, v čem je silné, v čem si věří. Ocenit jejich přístup. V takto vzniklých podmínkách byly děti více namotivované k učení, zapojovaly se do různých typů výuky, ve kterých měly pocit sounáležitosti a důležitosti mezi ostatními spolužáky.

#### **4. Jaký účinek měly zvolené strategie?**

Mezi učiteli rezonovaly opačné názory na zvolené strategie. Sami vyučující si nebyli jisti danou strategií, a to z důvodu neznalosti práce s těmito dětmi. Odpověď učitelů na tuto otázku vycházela ze tří možností. Předem stanovená strategie, náhodně volená a žádná. Z rozhovorů vyplynulo, že i připravená strategie nemusí fungovat vždy optimálně a je třeba se přizpůsobit momentální situaci. V dosti případech byla strategie podobná s metodami a způsoby výuky, částečně též s organizací. Dále z výzkumné otázky vyplynulo, že ani sebelepší strategie, tedy soubor postupů a činností, se neobejde bez kvalitní spolupráce s rodiči a domácí přípravy.

#### **5. Jakým způsobem jste zprostředkovali rodičům v rámci domácí přípravy výchovně vzdělávací obraz dítěte?**

Nejčastějším důvodem, který respondentky uváděly, byl písemný záznam do sešitu, notýsku. Docela zajímavým zjištěním bylo, že tyto písemné záznamy byly poskytovány zejména dětem, které měly znatelnější problémy. Jednalo se o problémy, které vyžadovaly konkrétní podrobné zápisy ohledně přesného rozpisu, jak s dítětem pracovat podrobně. Tyto záznamy byly ale méně zastoupené. Ve větší míře respondenti uváděli komunikaci e-mailem, telefonátem či sms zprávami. Tyhle důvody byly postaveny nad úroveň osobní schůzky, a to z důvodu, že se nemuseli potkat tvář tvář s rodiči. Osobní schůzka byla spíše náhodná nebo byla volena z důvodu nutnosti, protože rodiče neakceptovali zasílané písemnosti. Frekvence zprostředkování byla dle uvedených informací celkem pravidelná. Dokonce byla respondentky uváděna jako týdenní. Jen občas byla zmíněna dle potřeby čili občasná, náhodná.

#### **6. Zvýšila se úspěšnost žáků s nastaveným PLPP?**

Z doložených dokumentů je velice obtížné posoudit, zda se úspěšnost žáků s nastaveným PLPP zvýšila. Respondenti vycházeli spíše z toho, že vše, co pro žáka připravují, je z poloviny úspěchu záležitostí zmíněného žáka, Snažili se udělat maximum, ale za podmínky, že dítě se bude chtít podílet. Z daných rozhovorů lze usoudit, že žáci byli

úspěšní za jistých podmínek. Jedna z nich vycházela z rodiny, druhá ze zájmu samotného dítěte a poslední z nastavených podmínek pro lepší vzdělávání. Všeobecně by se však dalo shrnout, že úspěšnost žáků při vzdělávacím procesu byla jen nepatrně úspěšnější.

### **8.2.1 Diskuse nad výzkumnými otázkami**

- VO č. 1 – Myslím, že připravenost respondentů byla mizivá. Nikdo je v této oblasti neproškolil, což se mohlo odrazit nejen na samotném vytváření PLPP, ale také na aplikaci uskutečňovaných podpůrných opatřeních.
- VO č. 2 – Z mého pohledu to bylo hledání cesty k osobnosti dítěte, zamýšlení se nad ním. A myslím, že i to, jak moc významné může být pro rodiče zjištění, že jejich dítě má nějaké problémy.
- VO č. 3 – Z této otázky mi vyplynulo, že velkou motivací k lepším výkonům byla možnost dát dětem vyniknout v tom, v čem jsou dobří. Bohužel tomu však nebylo u všech dětí, proto si myslím, že by stálo za to, zauvažovat nad jinou možnou motivací. Někde byla motivace popsána pouze jako motivace. Určitě by bylo dobré dát motivaci konkrétnější podobu. Navíc se domnívám, že motivace je důležitá i pro ostatní děti. Už jen pro to, aby neměly pocit, že když něco umí, že nepotřebují pochvalu. Mohlo by pak docházet k jistým nastaveným vzorcům předpokladů učební produktivity u těchto dětí a sklouznutí k horším výsledkům z pocitu nepotřebnosti.
- VO č. 4 – Myslím si, že učitelé moc nechtěli volit strategie, protože nedokázali odhadnout, jak budou fungovat. Ostatně to tak i z rozhovorů vyplynulo. Učitel si může zvolit strategii, která nemusí mít v důsledku konečný efekt.
- VO č. 5 – Z této otázky mi nejvíce rezonuje obava ze setkání s rodiči, z možného konfliktu při výměně názorů a diskusi. V písemné podobě se učitelé nebojí více rozepsat, z osobní schůzky se obávají možné averze či agrese vůči nim. Myslím si, že by bylo na místě podporovat schůzky s rodiči nebo setkávání u různých příležitostí.
- VO č. 6 – Z mých postřehů bych soudila, že plány, které byly učiteli nastavovány, z velké části nevedly k velkému zlepšení žákových schopností. Většinou obtíže přetrvávaly nebo se zhoršily. Nelze tedy obecně tuto nastavené plány v souvislosti s úspěšností žáků paušalizovat.



## 8.3 Analýzy PLPP

Grafické zobrazení týkající se tohoto bodu se nachází v příloze č. 4 na konci diplomové práce pod názvem PLPP v grafech.

### Vstupní info o PLPP

Tento text zahrnuje obsahové analýzy PLPP. Je zde sledováno několik důležitých složek, které budou postupně zhodnoceny.

Konkrétně se jedná o důvody přistoupení k PLPP, charakteristika žáka, jeho silné a slabé stránky, popis obtíží, stanovení cílů, metody a organizaci výuky, hodnocení, pomůcky, požadavky na organizaci práce učitele/lů, domácí přípravu, způsob a frekvenci komunikace s rodiči, podpůrná opatření jiného druhu, efektivitu PLPP a také možnou spolupráci se ŠPZ.

Analýza PLPP byla uskutečněna na vzorcích vybraných respondentů a daných kritérií. Tyto dokumenty byly zpracovány v subjektech ze Středočeského kraje a hlavního města Prahy. Jednalo se pouze o základní školy, konkrétně 1. stupeň. Jednotlivě šlo o žáky 1. až 3. třídy.

Dané PLPP byly vytvořeny v období 2018/2020. Všechny důležité a osobní údaje byly zapisovány anonymně. Ze sledovaných dětí byla nadpoloviční většina chlapců. (6 chlapců a 4 dívky)

### Přistoupení k PLPP

Prvním sledovaným faktorem byly důvody k přistoupení a sepsání PLPP. Ve většině zkoumaných případů se jednalo o obtíže v českém jazyce. Více než polovina vyučujících uvedla jako hlavní důvod obecné problémy se čtením a psáním. V ostatních případech to byly obtíže, které byly poté vloženy do konkrétních problémů žáka. Nejčastěji to bylo pomalé čtení a obtížně čitelný písemný projev. Matematika byla popsána pouze okrajově, zrovna tak kázeňské problémy.

Z poloviny byly zastoupeny silné a slabé stránky žáka. V silných stránkách převažoval sport, umělecké směry jako hudba a výtvarná výchova. Dále to byla záliba v počítačových hrách a také uváděný všeobecně nespecifikovaný široký záběr vědomostí. Jako slabiny dětí se jevilo nízké sebevědomí, pasivita, ostych, rychlá únava.

### Charakteristika žáků

V charakteristice žáků a jejich obtíží byly specifikovány problémy se psaním, čtením a také shrnuty problémy jiného druhu.

Konkrétní potíže v písemném projevu charakterizovali učitelé z největší části pouze obecně, tedy jako obtížně čitelný a grafický projev. Poté ještě nesprávné psaní písmen.

Z menší části byly tyto problémy popisovány jako jejich zaměňování, přehazování a vynechávání. Jako nejméně uváděný byl špatný úchop psacích potřeb.

Souhrn problémů ve čtení byl označen jako nižší úroveň četby. Mnozí učitelé udávali špatnou techniku čtení. Někteří ji specifikovali záměnou a přehazováním písmen. Zmínka zde byla i o artikulační neobratnosti, specifické chybovosti, oslabeném jazykovém citu či nezapamatování písmen.

Do ostatních problémů, které se v analyzovaných PLPP vyskytly, byly zahrnuty obtíže nesouvisející se samotným čtením a psaním, ale spíše projevy žáků. Dost často to byla oscilace pozornosti a celkový psychomotorický neklid dítěte. Byly však uváděny i řečové problémy, při kterých vyučující doporučovali logopedii. Za povšimnutí stojí vyšší absence těchto žáků.

### **Stanovení cílů PLPP**

Stanovení cílů PLPP, a tedy cílů rozvoje žáka byla specifikována velmi konkrétně. Byla zde popisována i některá z podpůrných opatření, která byla zmíněna i v metodách výuky či organizaci vyučování. Některé uváděné cíle byly shodné, neboť se týkaly stejných obtíží žáků. V českém jazyce byly uváděny v oblasti čtení, psaní a společné. Jako stanovené cíle v oblasti čtenářství bylo ponejvíce uváděno poznávání jednotlivých písmen, analýza/syntéza a také podpora plynulosti četby. Již méně se objevovalo porozumění textu a správná technika čtení. V písemném projevu vnímali učitelé jako největší problém špatné držení psacích potřeb. Následoval správný nácvik psaní jednotlivých písmen a jejich fixace. Učitelé také spatřovali význam v uvolnění ruky a upravení písma a celkového dojmu z napsaného textu. Další uváděné cíle nebyly zahrnuty ani do čtení, ani do psaní, ale spíše do podpory žakových schopností a chování. Jednalo se o rozvoj sluchového vnímání, zrakového rozlišování, koncentrace pozornosti a podporu komunikačních schopností. Pouze jednou zde byla zmíněna podpora v oblasti rozvoje matematických představ a řešení problémových situací v chování.

### **Způsoby a metody práce**

Nezastupitelnou součástí formuláře PLPP byly metody práce. V celkovém zjištění poskytovali učitelé více času na práci, a to o čtvrtinu až polovinu. Často zmiňovaným aspektem bylo čtení se záložkou jako pomůcka podporující správné čtení. Dalším důležitým zřetelem v podpůrných opatřeních bylo rovnoměrně zastoupeno zkrácení písemného projevu, většinou o polovinu. Zároveň vyučující zjišťovali návodnými otázkami kontrolu pochopení úkolu, který zadávali jasnými a stručnými pokyny. Jako důležitý bod vedoucí ke správnému pochopení úkolu byla dopomoc s prvním krokem v dané práci a respektování drobných nedostatků, které se např. projevovaly horším písmem či spojením jednotlivých písmen. V daných případech obecně respektovali individuální tempo žáka. Konkrétně nebylo specifikováno, jakým způsobem individualizace probíhala. Někteří učitelé postupovali cestou podpory, posílení motivace k učení, povzbuzení a pochvaly. Poskytovali zpětnou vazbu žákům a taktéž ji od nich přijímali. Nejméně početné zastoupení v metodách výuky byla názornost s praktickou aplikací. Některým žákům byla poskytována průběžná relaxace, a to formou odpočinku na koberci nebo chůzí po třídě. Jako méně časté byly zohledňovány specifické chyby v písemném projevu.

### **Organizování výuky**

Dalšími podpůrnými a využívanými opatřeními byla organizace výuky. Jednalo se zejména o zasedací pořádek, který byl pro učitele prioritní. Žáci seděli v předních lavicích. Více než polovina žáků v první lavici, někteří před učitelem. Výhodou byl častý oční kontakt. Nebylo dostatečně specifikováno, zda žáci seděli sami či se spolužákem. Pouze v jednom případě bylo zmíněno sezení v druhé lavici se spolužačkou. Dále vyučující uváděli častější střídání činností, jež spočívalo v okamžité změně činnosti výuky, individuálního přístupu, prolnutí odpočinkem s relaxačními chvilkami a dále odsunutí od rušivých elementů, díky těsnému kontaktu s učitelem. V organizaci výuky se objevovala i reedukace, tedy náprava oslabených oblastí. Probíhala formou doučování ve škole 2x, až 3x týdně, dle aktuálních schopností dítěte. Jednalo se o posilování sluchové a zrakové oblasti a rozvoje správné techniky čtení. Zajímavostí byla bezesporu uváděná organizace výuky mimo třídu, kdy byla navržena vhodná doporučení pro domácí výuku.

### **Hodnocení žáků**

Pro hodnocení žáků byla v převaze využívána klasifikační škála. Pouze v některých případech s přihlédnutím ke specifickým obtížím dítěte. Zde se jednalo zejména o diktáty. Samotné slovní hodnocení nebylo využito vůbec, pouze v souvislosti se známkami, a to formou formativního hodnocení. Nepatrné zastoupení mělo hodnocení pochvalou za dílčí

pokroky a snahu. Alternativní metodou hodnocení bez počáteční klasifikace byly emotikony a razítka.

### **Pomůcky ve výuce**

K podpoře žáků byly svou nezastupitelnou měrou využívány i různé pomůcky. Nejčastější pomůckou využívanou v hodinách byla abeceda. Jednalo se o malou abecedu s obrázky a 4 druhy písma, zatavenou ve fólii, kterou měli žáci na lavici. Při samotném čtení využívali pevnou neprůhlednou záložku, někteří měli záložku s okénkem, tedy výřezem pro slabiku. Učitelé využívali či vypracovávali samostatně pracovní listy, které sloužily k rozvoji oslabených sluchových a zrakových oblastí a také grafomotoriky. U starších žáků byly využívány tvrdé a měkké kostky, čítanky pro dyslektiky a knihy s většími písmeny. Občas došlo i k využití ICT techniky, ale spíše byly tyto programy doporučovány pro domácí vzdělávání. V individuálních případech byly voleny netradiční pomůcky jako třeba nádoby s pískem a moukou pro lepší představivost, modelína a drátek pro vizuální oporu nebo mazací tabulky, které však využívali i ostatní děti v rámci výuky.

### **Spolupráce s vyučujícími**

Požadavky na práci ostatních vyučujících, kteří se podíleli na vzdělávání daného žáka, byly pouze v oblasti cizího jazyka a korespondovali s metodami a způsoby výuky. Jednalo se zejména o navýšení času na práci a zadávání poloviční práce. Preferovat spíše verbální projev.

### **Domácí příprava**

V rámci domácí přípravy byla navrhována různá podpurná opatření. Všeobecně byla doporučována pravidelná, častá a systematická příprava na podkladě informací od vyučujícího. Tato příprava byla ponejvíce zaměřena na čtení. Popis nácviku čtení, podpory vedoucí ke správnému pochopení a porozumění textu, vhodné texty a knihy s návazností zpětné vazby, která korespondovala s formou a frekvencí komunikace. Doporučení se týkala i psaní, konkrétně využití pracovní listů. U těchto dětí bylo všeobecně doporučeno vytvořit klidné zázemí bez rušivých faktorů ovlivňující jejich pozornost. Z daných informací se komunikace s rodiči odvíjela různými informačními kanály. Nejčastěji byl upřednostňován e-mail. Poté telefonát a občas osobní schůzka. Ta byla domlouvána s předstihem, neboť na ní probírány věci detailněji. V ojedinělých případech byly zvoleny zprávy sms či jiný informační kanál. Zde je nutné zmínit, že učitel dával své soukromé telefonní číslo. Frekvence zasílané domácí přípravy byla většinou dle potřeby. U některých dětí byla stanovena 1x za týden či vícekrát do měsíce. Vše bylo podmíněno zpětnou vazbou. Všeobecně byla domácí příprava

hodnocena z pozice učitele jako dostatečná. Pouze v málo případech byla nedostatečná a dítěti se dostávalo slabé podpory z domova.

### **Podpůrná opatření jiného druhu**

Dalším sledovaným hlediskem byla podpůrná opatření jiného druhu. Všichni respondenti vycházeli z nabízených možností, které popisovali téměř shodně. Nejčastěji udávali postavení dítěte ve třídě, tedy zda navazuje či nenavazuje vztahy v kolektivu, v jakých činnostech a jakým způsobem. Z příložených zpráv vyplývá, že většina dětí neměla problém s navázáním kontaktu a v kolektivu byla oblíbená. Méně dětí bylo spatřováno jako obtížně zapojitelných z důvodů řečové bariéry nebo velkého ostychu. Další zpřesňující podporou bylo situace v rodině. Zde se ukázalo, že některé děti mají těžší rodinnou situaci. V jednom případě byl zmíněn mírně nepříznivý zdravotní stav dítěte.

### **Vyhodnocení a efektivita PLPP**

Z doložených dokumentů se ukázalo, že všechny plány byly vyhodnoceny. Nejčastěji byly vyhodnocovány po 3 měsících, méně často po půl roce a občas po měsíci. Naplnění některých plánů nekorespondovalo se stanovením cílů. Někde nebyly rozlišeny konkrétní cíle čtení či psaní, ale došlo k univerzálnímu zhodnocení. Celková efektivita PLPP by se však dala zhodnotit jako úspěšná. Učitelé dokázali konkretizovat úspěchy a neúspěchy v zadaných cílech. Pouze v jednom případě nebylo plánu dosaženo.

### **Spolupráce s ŠPZ**

Za poslední zmínku, která z posuzovaných PLPP vychází, je spolupráce se ŠPZ. Většinou se jednalo o spolupráci s PPP, kterou si rodiče buď vyžádali, nebo jim byla doporučena. V ojedinělém případě byla doporučena návštěva SPC a psychologa.

## 9 Diskuse

V mém pojednání bych ráda zmínila jednotlivé pohledy a úsudky respondentek při tvorbě PLPP. V úvodu bych chtěla napsat, že bylo zajímavé pozorovat, jak se někteří vyučující ve svých názorech hodně ztotožňují. Oceňovala jsem to, že zde byla zastoupena škála vyučujících od těch počínajících až po zkušené kantory, ale také ty, kteří neměli patřičné vzdělání nebo nikdy PLPP nesestavovali. Z analýz bylo patrné, že se respondentky skutečně snaží docílit toho, aby žákovi jeho učební proces usnadnili, a to takovým způsobem, který uplatňovali právě v PLPP. Bylo pro ně důležité zejména navýšení času na práci a snížení rozsahu práce danému dítěti. Snažili se jednotlivé žáky vnímat citlivě, individuálně a také tak k nim přistupovat. V mnohých ohledech však bylo zjištěno, nebo respondentky nebyly spokojené s tím, jak jsou některé děti doma připravovány, tzn., jak chodí z domova připraveny, zda je domácí příprava dostatečná.

Domnívám se, že by mohl vyvstat problém s cíli PLPP, neboť byly občas takové obecnější a v některých případech se vlastně ani nedařilo stanoveného cíle dosáhnout. Pro některé učitele byl PLPP spíše takovým zbytečným dokumentem. Možná proto, že ho museli vypracovat a nebyla na něj finanční dotace. Mnohdy si učitelé museli vystačit s vlastními silami a radami od ostatních kolegů. Ráda bych ale zmínila, že se učitelé velice snažili o to, aby dítěti poskytli veškerou oporu a podporu a zároveň chtěli spolupracovat s ostatními učiteli, popřípadě s různými školskými zařízeními. Možná se tímto způsobem vlastně PLPP dostal i částečně více do povědomí učitelů a rodičů, protože předcházela IVP a někdy byl vyžadován PPP. Dřív učitelé v podstatě konali přímé pozorování, mnohdy ani plán nesepisovali a rovnou doporučili kontaktovat PPP s určitým problémem. I když se v dnešní době od PLPP ustupuje, tak někteří učitelé si plán sepisují, aby věděli, jak přesně s dítětem postupovat. Nestačí jim přímé pozorování a zápisky. To se mi velice líbí, protože díky PLPP mohou poskytnout v případě potřeby např. začínajícím učitelům relevantní podobu, jak takový plán sestavit, jak může vypadat. Porovnat si své výsledky, popsat jednotlivé obtíže a problémy svých žáků a věnovat se jim naplno, docílit lepších výsledků.

Všeobecně si myslím, že z analýz plánů a podrobných rozhovorů vyučujících vlastně vychází názor nebo jejich zkušenost, že těchto dětí s různými výukovými obtížemi přibývá a je důležité jim umožnit kvalitní vzdělávání, kterého může být dosaženo právě tím, že budou dítěti stanoveny správné metody a způsoby práce. Tím se může postupně dostat na úroveň ostatních.

V analýzách a rozhovorech bylo zajímavé pozorovat, jak celou situaci popisují mladší učitelé, kteří nemají tolik zkušeností, ale popisují obtíže daného žáka velice konkrétně s mnoha detaily, všímají si jednotlivin a také je mnohdy zmiňují a snaží se na ně zaměřit. Starší učitelé jsou spíše zdrženlivější, vychází ze svých zkušeností. Znají typy těchto žáků a ví, jak s nimi pracovat, ale metody, způsoby a cíle práce berou spíše všeobecně. Projevilo se to místy ve stejných požadavcích třeba na organizaci práce.

Myslím si, že je v současné době velice důležité podporovat inkluzi těchto žáků a zařazovat je do běžné výuky s tím, že je možná i asistence pedagoga do třídy. Možná bych apelovala na to, aby se učitelé v tomto směru více vzdělávali. Doporučila bych různé webináře, semináře, besedy, setkání s pracovníky školských zařízení, s kolegy z jiných škol, předávání si zkušeností, třeba i o pomůckách, a v neposlední řadě četbu vhodných publikací. Zajímat se o toto téma a rozvíjet povědomí o tom, jak správně s těmito dětmi pracovat, jak jim lze zkvalitnit školní výuku.

Domnívám se, že jednou z možností, jak v dnešní době zkvalitnit těmto dětem výuku, je využití digitálních technologií, což zmiňují i někteří učitelé. Jak s dětmi pracují na počítači, jaké výukové programy využívají nebo je doporučují pro domácí přípravu. Tento trend je v poslední době hodně na vzestupu a myslím si, že je to směr, kterým se lze ubírat.

Každopádně jsem měla v těchto rozhovorech a následných PLPP možnost srovnání, kterým se dospěla ke zjištění, že všichni respondenti se shodují na tom, že tyto děti nejsou jiné než ostatní děti. Prostě mají určitý problém, který se ale vždy dá řešit.

Autorka DP si toto téma zvolila i proto, že sama má se sestavováním PLPP vlastní zkušenosti. Ráda by se sama zmínila o tom, že si všimla toho, že v PLPP nebyla tak často zastoupena (autorka postřehla), že pouze ve 2 plánech bylo zmíněno doučování dítěte. Jednalo se o konkrétní podporu, co se bude procvičovat. Ostatní bylo v rámci školní výuky a domácí přípravy. Společné pro doučování a školní práci ve třídě byla jasně stanovená pravidla. Z vlastní empirie bych učitelům doporučila průběžné formativní hodnocení. Lépe častější. Je to pro učitele náročnější, ale rozhodně se vyplatí. Tím se poskytuje zpětná vazba rodičům dítěte. Zároveň bych kladla důraz na vyžadování této vazby od rodičů směrem k učiteli.

Velice kladně hodnotím zastoupení silných stránek dítěte. Z plánů bylo patrné, že si učitelé všímají toho, v čem jsou tyto děti dobré a snaží se to opravdu vyzdvihnout. Oceňuji to, jak k dítěti v tomto ohledu přistupovali. Obtížnější pro ně bylo psát o slabých stránkách žáků. V porovnání s jinými PLPP bylo zastoupení silných a slabých stránek daleko častější.

Domnívám se, že toto je také jedna z možných cest, jak žákům ukázat správný přístup ke škole, dát jim možnost vyniknout. Tím se rozhodně podpoří chuť dítěte se učit, naučit se učit.

Za silnější stránku výzkumu považuji samotné rozhovory s respondenty a rozborů PLPP, tedy jejich zamyšlení se nad PLPP. Respondenti byli včas se vším seznámeni, určili jsme si prostředí, ve kterém se bude rozhovor konat. Na vše byl dostatek času. Bylo patrné zaujetí o daném tématu z obou dvou stran. Za zmínku z rozhovorů stojí i to, že si respondent kupříkladu uvědomil, jak vlastně k dítěti přistupuje, co všechno pro dítě dělá, nebo naopak co nedělá. Co by mohl zlepšit, jaké pomůcky by mohl používat. Kdyby bylo PLPP více, možná by z daných srovnání vyplynuly jiné závěry. Jistě by bylo zajímavé porovnat i PLPP z 2. stupně ZŠ, SŠ, ale třeba i z MŠ nebo VOŠ. Každopádně i tyto výsledky ukázaly, jak učitelé umí či neumí zacházet s PLPP a jak je využívají.

Výsledky, které vzešly z daného výzkumu, z rozhovorů a rozborů, předčily i mé očekávání z toho, co všechno jsou respondenti schopni říci. Jak odpovídají na otázky. Zejména na otázky, které vyplynuly z rozhovoru. Protože vybraného žáka znali výtečně, dokázali brilantně odpovědět. Tady bylo zajímavé srovnání mezi učiteli napříč věkem a pedagogickou zkušeností. Stálo by za zmínku vyjádřit se k výzkumným otázkám. Tyto otázky mne přivedly ke komentáři jich samotných.

Jako málo zastoupená byla užší spolupráce s výchovným poradcem. Mohlo to být samozřejmě ovlivněno mnoha okolnostmi. Třeba tím, že se učitelé radili mezi sebou, předávali si zkušenosti mezi sebou nebo také tím, že výchovný poradce mohl svou roli zastupovat pouze krátce a neměl potřebné zkušenosti. Většina PLPP byla navrhována třídními učiteli až na drobné výjimky. Osobně bych doporučila více podpořit spolupráci třídního učitele a výchovného poradce. VP může navštívit třídu, kde se daný žák nachází, vidět, jak pracuje, analyzovat jeho práci a vyjádřit se k tomu. A na podkladě této spolupráce společně s třídním učitelem sestavit PLPP, který bude přesně zaměřen na žákovy obtíže a nebude obecný, ba dokonce možná i méně funkční. Myslím si, že právě výchovný poradce se může s učitelem domluvit na vyhodnocení PLPP po určitém čase a zmapovat, jakou účinnost nastavený plán má. Zda byly vytvořené podmínky pro dítě vyhovující a pomohly mu k lepším učebním výkonům. Popřípadě plán změnit nebo doporučit rodičům návštěvu PPP.



## ZÁVĚR

Mým úmyslem bylo osobně vhlédnout do problematiky tvorby a efektivity PLPP. Tento záměr jsem se snažila naplnit a získala jsem řadu cenných informací, které se k tématu vážou. Použila jsem výzkumné metody interview, které mi daly příležitost zamyslet se nad jejich validitou a způsoby použití. Pročetla jsem řadu podobných výzkumů PLPP, abych získala srovnávací nadhled. Veškeré tyto aktivity mě vedly k utváření vlastního názoru na současný stav školství v oblasti sledovaného tématu.

V rámci teoretické části se autorka snažila poukázat na vývoj dítěte mladšího školního věku s možnými náznaky výukových problémů. Z předložených formulací je patrné, že již na počátku školní docházky mohou učitelé pozorovat jisté signály vedoucí k obtížím žáka ve výuce a jak může fungovat podpora intervence problémových žáků. Dále z poznatků vyplývá, že je nezastupitelná role učitele a rodiny. Pokud je tato spolupráce funkční, přispívá významnou měrou k lepším výsledkům daného žáka a může se v případě potřeby rozšířit i o spolupráci se školskými zařízeními.

Vybrala jsem školy, kde funguje tvorba PLPP. Současně ale fungují i ostatní nástroje úspěšnosti školy. Je to důkaz, že reformní kroky jsou přímo závislé na tvorbě vizí, které sestavuje vedení školy. Pokud je ředitel vzdělávací instituce kreativní osobnost s jasnou představou fungujícího systému, potom si dokáže najít cesty k uskutečnění vize. Situace je tedy mírně optimistická, neboť takoví lidé existují. Aby se v jednotlivci tyto vlastnosti vytvořili, je nutné soustavně vzdělávat pedagogy, vytvářet kolegiální soudržnost – předávat si nápady a zkušenosti, formulovat důvody v čem se ostatní odlišují, co dělají jinak.

Dle mého názoru se práce s dětmi s obtížemi neustále vyvíjí, učitel o ní více přemýšlí, zvyká si na jinakosti, modifikuje své názory. Je na nás, učitelích, abychom jim ukazovali možné cesty a vytvářeli povědomí o využitelnosti těchto pozitiv.

Současná situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dána legislativou, která je stanovena školským zákonem č. 82/2015 Sb. a vyhláškou č. 27/2016 Sb.

Důležitým bodem je inkluzivní vzdělávání, které je v poslední době hodně zmiňovaným slovem. V této oblasti je ještě mnoho neprobádaného. Počet žáků se specifickými potřebami roste, a tudíž je potřeba, aby měli zajištěný rovnocenný přístup ke vzdělávání, což mohou aktivně podporovat i některé organizace na podporu inkluze.

Z rozhovorů s vyučujícími 1. stupně základních škol vzešla jedna velmi zajímavá, a dle mého názoru zásadní, informace: učitel se stále vyvíjí, dokáže si zvyknout na jinakost, přemýšlí, modifikuje své názory. Toho je potřeba využít. Nečekat na jeho požadavek – je totiž možné, že si ho ani neuvědomuje. Teprve, když nabyde pozitivní zkušenosti, pak může uznat, že mu něco chybělo. A je na nás, na učitelích, abychom dětem ukazovali možné cesty spolupráce, abychom vytvářeli povědomí o možnostech podpory v jejich vzdělávání, vedoucí k lepšímu procesu učení.

Z autorčíných výzkumů vyplynulo, že je potřeba se žákům se specifickými potřebami plně věnovat a rozvíjet je v jejich růstu. Dle mapování učitelů přibývá žáků s těmito obtížemi a je nutné je inkludovat. Výzkumná šetření ukázala, že PLPP jsou pomocným nástrojem pro učitele, ale ne vždy efektivním.

Předkládaná práce se tedy zabývá podpůrnými opatřeními 1. stupně u žáků mladšího školního věku s možnými náznaky specifických poruch učení. Shrnuje základní informace a termíny, které jsou dostupné v odborné literatuře, internetových zdrojích a také v odborných člancích vzdělávacích institucí.

## **Použité zkratky**

SPU – specifické poruchy učení

ZŠ – základní škola

PO – podpůrná opatření

PLPP – plán pedagogické podpory

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPZ – školská poradenská zařízení

RVP ZV – rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

TU – třídní učitel

VP – výchovný poradce

## Seznam literatury a internetových zdrojů

AKTUALNE.CZ. 2020. Zavedení inkluze Česko zaspalo. Stát podle NKÚ dost nepřipravil školy ani učitele. *Web "Aktuálně.cz"* [online]. [cit. 2021-12-07]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/cesko-neni-na-inkluzi-pripravene-tvrdi-urad-stat-podporil-pr/r~53a7e17c0c5311eb8b230cc47ab5f122/>

BOCAN, M., MAŘÍKOVÁ, H., SPÁLENSKÝ A.: *Hodnotové orientace dětí ve věku 6–12 let*. Výzkum: NIDM MŠMT. Praha: FF UK, 2011. Dostupné z:

ČAČKA, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2016.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2004.

DISETH, Åge. Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences* [online]. 2011, **21**(2), 191-195 [cit. 2021-12-05]. ISSN 10416080. Dostupné z <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608011000082>

DOBROVOLSKÁ, D. a kol.: *Slovo o vývoji a výchově dítěte*. Praha: SPN, 1978.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0289-1.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

<http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15-let.pdf>

Inkluze v praxi. 2021. Co je inkluze ve škole? *Inkluze v praxi* [online]. [cit. 2021-12-09]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 9788024457147.

- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024738758.
- KREJČOVÁ, Lenka et al. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.
- METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ. 2016. Intervence a podpora žáků s SPU při společném vzdělávání. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13018>
- MŠMT ČR. 2019. CO TRÁPÍ ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ? *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. [cit. 2021-12-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolska-poradenska-zarizeni-a-diagnostika>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2014. Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RAMP\\_S/publikace/MZ\\_3MP\\_DEF\\_verze\\_pro\\_webove\\_stranky\\_4.8.2014.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/publikace/MZ_3MP_DEF_verze_pro_webove_stranky_4.8.2014.pdf)
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2021. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-12-12]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2021a. RVP ZV 2021 s vyznačenými změnami. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-12-08]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>
- NEUBAUER, Kare et al. *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 9788074652615
- NOVOTNÁ, L., HRÍCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J.: *Vývojová psychologie*. Plzeň: ZČU, 2004. ISBN 80-7082-626-6.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5266-6.

PEŠATOVÁ, Ilona a Václava TOMICKÁ. *Společné vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2019. ISBN 9788075611949.

PRŮCHA, Jan et al. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PTÁČEK R., KUŽELOVÁ H.: *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: MPSV ČR, 2013. ISBN – 978-80-7421-060-0.

RABUŠICOVÁ, Milada a Milan POL. *Vztahy školy a rodiny dnes: hledání cest k partnerství*. Pedagogika. Praha: PedF UK, 1996, roč. 1996, č. 2, s. 105-116. ISSN 0031-3815.

SVĚTLÍK, J.; *Marketingové řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2009. 2. aktualizované vyd. ISBN 978-80-7357-494-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. nezm. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1996. Studijní texty pro dálkové studium. ISBN 80-7083-174-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-078-6

## **Přílohy č. 1**

### **Kazuistiky – případové studie**

#### **Kazuistika č. 1 – Eliška**

##### Úvod – charakteristika dítěte

Holčičku, která je v kazuistice popisována, budu nazývat pseudonymem „Eliška“. V současné době je Elišce téměř 9 let a navštěvuje 3. ročník. Elišku jsem si zvolila z důvodu obtíží ve čtení, částečně psaní.

##### Uvedení zkoumaného případu

Eliščiny výukové problémy, které se u ní projevovaly, byly v oblasti čtenářství a později i písemném projevu. Na druhou stranu však vynikala svou pílí a entuziasmem pro práci. Byla ve všem aktivní a dosti si pamatovala. Skvělá byla ve sportu, konkrétně v plavání, lyžování a bruslení.

##### Anamnéza rodinná

Eliška je jedináček. Pochází z úplné rodiny. Oba dva rodiče se jí plně věnují a společně obývají jednu domácnost. Rodiče měli Elišku v pozdějším věku. Maminka i tatínek jsou VŠ vzděláni. Vedou ji ke sportu a zdravému životnímu stylu. Rodina spolupracovala vždy naprosto skvěle, o Eliščiny školní výsledky se pravidelně zajímali a celkově Elišku nesmírně ve všem podporovali. Rodiče se školou komunikovali perfektně, často a dostatečně.

##### Osobní anamnéza dítěte

Jak bylo uvedeno, Eliška nemá sourozence. Můj subjektivní názor je, že se to na ní mohlo občas projevit, ale ve škole to nebylo znát. Eliška nastoupila v řádném termínu do ZŠ a neměla žádný problém s adaptací. Po dobu školní docházky nedošlo k žádným významným změnám. Eliščinou silnou stránkou byl rozhodně sport. Neklid a stres se projevoval pouze ve čtení. Ve škole byla velmi aktivní a během hodin výtečně pracovala. S dětmi vycházela báječně.

##### Problémy dítěte

Eliščiny problémy pramenily z nezvládnuté techniky čtení. V počátcích byly obtíže nespecifické. Později se připojila i diakritika. Posléze dí/ti/ni, dy/ty/ny. Pozorováním v hodinách, zejména při čtení, jsem postupně zjistila, že se Eliška v četbě zadržává. Četba se zpomalovala, byla zdlouhavá s velkými pauzami. Potíže se začaly objevovat i v písemném

projevu. Chybovala v písmenech a pletla si slabiky. Docházelo k nárůstu chyb. Rodiče navštívili s Eliškou PPP právě kvůli jejím obtížím ve čtení.

#### Analýza případu

V současnosti je Eliščin deficit ve čtení eliminován na minimum. Vzhledem k doporučeným postupům byla Eliška schopna zvládnout správnou techniku čtení. Jednoznačnou příčinou Eliščiných problémů byla již zmiňovaná technika čtení. Delší četba Elišku unavovala, proto se vyskytovaly obtíže, konkrétně čtení po slabikách. Nejvíce ve slabikách se shlukem souhlásek. Vkládala zde samohlásky. Občas zaměňovala tvarově podobná písmena. Samotná četba působila nesourodě, bez intonace, melodie. Podobné to bylo se psaním. Záměna tvarově podobných písmen a zrcadlové psaní. V obou případech byla souvislost s tempem a množstvím čteného a psaného. Eliščin vývoj schopností a učebních předpokladů však nestagnoval, ale dynamicky se vyvíjel. Rozuměla veškerým pokynům. Do všeho šla bez obav. Při depistáži proběhla komunikace s pracovníci PPP. Vzhledem k tomu, že byla Eliška velice cílevědomá, pilná a ctížádostivá, rychle se zlepšovala. Domácí rodinné prostředí bylo vynikajícím zázemím pro Elišku.

#### Možné návrhy a opatření

Trénovat analýzu a syntézu. S jistotou rozpoznat všechna písmena. Nacvičit správnou techniku čtení. Ověřovat porozumění čtenému. Redukovat chybně napsanou diakritiku, psát ji zároveň s písmenem. Podporovat pochvalou a oceňovat dílčí pokroky. Eliščina cílevědomost a zájem o učivo byly jedním z důvodů jejího dosažení cíle sestaveného PLPP.

## **Kazuistika č. 2 – Christina**

### Úvod – charakteristika dítěte

Dívčenko, kterou bude nazývat Christina, jsem si vybrala proto, že se vymykala oproti ostatním svou nekomunikací, plachostí, úzkostností, motorickými obtížemi a zejména výukovými potížemi. V době sepsání PLPP navštěvovala 1. ročník, ale bylo jí již 8 let, neboť chodila předešlý rok do přípravné třídy. Po dobu školní docházky se stranila spolužáků a hodně absentovala. Její zálibou byla fauna a flora. Všeobecně měla Christina obtíže v českém jazyce, a sice psaní a čtení, dále v matematice s numerací, cizím jazyce a částečně prvouce. Také to byla tělesná výchova. Zde byl problém s hrubou motorikou.

### Uvedení zkoumaného případu



Ač byla Christinka věkově téměř na druhou třídu, byla celkově nevyzrálá. S některými možnými náznaky výukových problémů mě seznámila vyučující přípravné třídy. Největším problémem byla artikulační neobratnost, řečová porucha. Christinka nekomunikovala. S nikým. Zaostávala v českém jazyce, matematice a cizím jazyce. Její pracovní tempo bylo velmi pomalé. Stranila se kolektivu. Celkově nejevila o nic zájem. Emočně byla nevyrovnaná a lehce se unavila.

#### Anamnéza rodinná

Christinka vyrůstala v úplné rodině. Má 2 sourozence. Starší bratr byl vzděláván při Jedličkově ústavu, s mladší sestrou byla matka na MD. Maminka měla základní vzdělání a otec byl aranžér. Svá zaměstnání často měnil. Matka měla řečovou vadu. Byly zde i finanční problémy. Christinka někdy neměla svačinu nebo měla prošlé potraviny. Občas byla nevhodně oblečená vzhledem k ročnímu období. Pro Christinku byla rodina velmi důležitá, ale bohužel se jí nedostávalo dostatečné podpory. Většinu záležitostí řešil otec, ale málokdy to bylo osobně. Při osobní schůzce byl přítomen výchovný poradce. Se školou moc nekomunikovali, pokud to nebylo již velmi aktuální a potřebné. Do školy chodila většinou nepřipravená. Chyběly jí pomůcky, které potřebovala na vyučování.

#### Osobní anamnéza dítěte

Christinka dovršila v průběhu podzimu svých 8. narozenin. Prošla přípravnou třídou, ale s určitými komplikacemi a náznaky možných výukových obtíží, ale i sociálního kontaktu. Velmi těžko se adaptovala na třídu, na spolužáky. Neuměla s nikým navázat kontakt. Do jisté míry mohla být emočně nevyrovnaná i z toho, že na ni rodiče nemají tolik času. Christinka byla neobratná. Měla stále nahrbené tělo a dost často byla přepadlá, kulila oči a otevírala bez příčiny ústa. Byla hodně plachá, úzkostná, nevyrovnaná. Při vycházce si ráda trhala kytičky, pozorovala zvířata a hleděla do přírody.

#### Problémy dítěte

Základním problémem, ze kterého plynulo mnohé, byly Christininy řečové obtíže. Nedokázala se normálně vyjádřit. Její jazyková vybavenost byla minimální. Neměla jazykový cit. Měla celkově obtíže s přečtením písmen, nechápala smysl čtení. Během hodin nevnímala, nerozuměla smyslu učení se. Většinou písmena pouze tipovala, s rozhodností neřekla téměř žádné. Měla drápotivý úchop tužky, perem nebyla schopna psát. Stěží zvládla opis, přepis a diktát už byly nad její síly. Její grafický projev byl nečitelný, spíše to byly klikyháky.

V oblasti matematiky zvládla s obtížemi numeraci do 3. Neuměla se podepsat. Pozornost a koncentrace byla nulová. Bylo velmi náročné pro Christinu vytvořit PLPP.

#### Analýza případu

Christina odešla po prvním roce výuky na ZŠ do speciální logopedické školy. PLPP nebyl pro Christinu zvladatelný. Její výukové obtíže se naopak zvyšovaly a přibývaly. Nezvládla rozpoznávání písmen, jejich osvojení a fixaci. Neporozuměla zadávaným jednoduchým pokynům a nadále přetrvávala řečová vada, která nebyla řešena. Grafomotorika byla velmi nedostatečně rozvinutá. V matematice zvládala počítat do 3. Muselo to být ale propojeno s vizualizací. Christina měla svůj svět a ostatní nevnímala. Výuka ji unavovala a později docházelo i k častým absencím. Měla nedostatečnou domácí přípravu. I přes všechny nabízené metody, postupy a poskytnuté pomůcky se Christince nedařilo.

#### Možné návrhy a opatření

Největší nedostatek ze všech sledovaných úseků je komunikace a řečová výchova. Dále je to oblast českého jazyka a matematiky. Také nenavazování sociálních kontaktů. Návrhem tedy je přednostně doporučení logopedické terapie, grafomotorická cvičení, rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Trénovat správný úchop psacího náčiní. V oblasti čtení rozpoznávání jednotlivých písmen a jejich fixace, jejich čtení s návazností na slabiky a slova s otevřenými slabikami. Postupovat pomaleji, a vytrvale. Motivovat pochvalou, snahou, povzbuzením. Podpořit spolupráci s rodiči ohledně domácí přípravy a zlepšení komunikace. Využívat pomůcky, umět s nimi pracovat. Zapojovat Christinu do her, spojovat ji s kolektivem, podporovat navazování vztahů s vrstevníky. Pružně reagovat na Christininu emoční labilitu a unavitelnost. Volit individuální přístup a využívat relaxačních chviliek, odpočinku. Spolupracovat s PPP.

### **Kazuistika 3. – Vítek**

#### Úvod – charakteristika dítěte

Z důvodu ochrany GDPR budu tohoto chlapce nazývat Vítek. Vítku jsem vybrala do této případové studie z důvodu jeho zvláštního chování, a hlavně problémům v písemném projevu. Momentálně Vítek navštěvuje třetí třídu, je mu 9 let. Jeho obtíže v psaní částečně souvisely s jeho afektivním chováním, výbuchy vzteku.

#### Uvedení zkoumaného případu

Vítek se navenek jevil jako úplně normální kluk. Milý, ochotný a hodný. Byl hodně zvědavý a orientovaný na přírodu, zejména zvířata. Jeho problémy začaly již na konci 1. třídy. Objevovaly se nenápadně, jen občas. Jeho písmo bylo neupravené, kostrbaté. A bohužel mu to bylo jedno, nezáleželo mu na tom. Byl celkem nevyzrálý. Maminka zvažovala odklad. Pokud se Vítkovi hodně v psaní nedařilo, začal být agresivní, ničil věci a posléze ubližoval i fyzicky členům rodiny, kteří se mu snažili pomoci. Pomohla terapie, která vše významně zlepšila.

#### Anamnéza rodinná

Vítek má staršího bratra, ke kterému vzhlíží a má ho moc rád. Zrovna tak jako svou maminku a tatínka. Oba dva rodiče jsou VŠ vzděláni. Maminka se nyní věnuje čínské medicíně. Tatínek vyniká v oblasti matematiky a fyziky. Vítkovi se velmi intenzivně věnují, jezdí s ním na různé výlety, podporují ho ve všestranném rozvoji a poskytují mu podmínky pro rozmach v oblasti fauny. Vítek má bratra, který studuje na gymnáziu. Je pro Vítku vzorem. Celkově jsou vztahy v rodině výtečné.

#### Osobní anamnéza dítěte

Vítkovo afektivní chování se začalo projevovat již v 1. třídě. Při narození chlapce došlo k jistým potížím. Psychomotorický vývoj však nebyl narušen. Vítek je velmi inteligentní chlapec se zájmy o přírodu, zejména zvířata. Celkově je jeho přístup ke škole mírně laxní, což se do jisté míry projevuje při psaní. Oční kontakt navazuje normálně a všeobecně je spontánní. Jeho agrese vychází z toho, že záležitost není řešena tak, jak chce on sám. Poté přichází fáze rychlého afektu s destrukcí čehokoliv. Při nástupu do ZŠ působil Vítek nevyzrálé.

#### Problémy dítěte

Jak už bylo řečeno, Vítkovy obtíže pronikaly jak do chování, tak do prospěchu. Měl problémy se sebeovládáním, byl hodně impulzivní. V oblasti psaní měl potíže s udržením slov na řádku. Samotná písmena byla nesourodá, místy nečitelná. Písmena neměla stejný sklon. Působila jako čmáranice. Zde bylo patrné, že psaní Vítko nebaví. Velmi nerad také maloval. Vítek podstoupil terapii pod vedením speciální pedagožky, která významně přispěla k celkovému zklidnění dítěte.

#### Analýza případu

Odborná terapie měla skutečně své opodstatnění. Vítek se neuvěřitelně zklidnil, a hlavně emočně vyspěl, dozrál. Vše už pak šlo daleko lépe. Vítek psal do sešitů s liniaturou,

což mu významně pomohlo. Důležité z pohledu Vítka bylo fáze uvědomění, že psaní je důležitá součást nejen českého jazyka, ale celkově vybavenosti do života. Jeho písmena dostala správný tvar, výšku, sklon a rozestupy. Návaznost jednotlivých slabik do slov byla přiměřená. Podstatně se zlepšil. Nicméně jeho písmo nebude zřejmě nikdy písmem ukázkovým.

#### Možné návrhy a opatření

I nadále setrvat v terapii, která mu intenzivně pomáhá, zklidňuje ho. Podporovat ho v jeho zájmech, zálibách. Sledovat jeho pokroky v psaní, ale také výkyvy v chování. I nadále používat sešity s liniaturou, používat pero s měkčím hrotem. Dodržovat správný tvar písmen, dát ruce lehkost. Průběžně sledovat Vítkovy dílčí pokroky.

### **Kazuistika č. 4 – Míša**

#### Úvod – charakteristika dítěte

Míšu, chlapce, který dostal toto imaginární jméno v této kazuistice, jsem si vybrala z důvodu jeho nedůvěry sama v sebe, sebeponižování, podceňování svých schopností. Z výukových problémů je to oblast psaní, sluchová a zraková percepce, nedostatečná analýza a syntéza, pomalé pracovní tempo a poruchy pozornosti. V současnosti navštěvuje Míša 5. třídu a je mu 11 let. Rád jezdí na čtyřkolkách a nerad maluje.

#### Uvedení zkoumaného případu

Michal je osmiletý chlapec, jehož největším a zásadním problémem je snižování úrovně svých schopností a vědomostí. Ruku v ruce s tím souvisí i výukové problémy. Konkrétně obtíže v písemném projevu a úroveň čtenářských dovedností. Špatně snáší neúspěch. Je u něj patrný psychomotorický neklid. Skvěle ovládá počítačové hry a již zmiňovanou jízdu na čtyřkolkách.

#### Anamnéza rodinná

Míša vyrůstá v úplné rodině. Je to rodina více početná. Celkem je zde 5 dětí. Míša je nejmladší. Tatínek vedl Míšu ke sportu, konkrétně to byla jízda na čtyřkolkách. Maminka se hodně věnovala dětem a přípravě na školu. Poctivě se s Míšou doma připravovali, aby se mu ve škole co nejvíce dařilo. Pomáhali i starší sourozenci. Zajímali se o veškeré dění okolo Míši.

#### Osobní anamnéza dítěte

Míša byl při nástupu do školy velmi úzkostný, nervózní. Nastupoval v řádném termínu, ale byl emočně nevyzrálý. Neznámé věci ho velmi stresovaly. Míša byl hodně zvyklý na domácí prostředí a sourozence. Vůbec si nevěřil a podceňoval se. Ve škole se zpočátku snažil, ale jakmile se mu něco nepovedlo, vzdal to. Ve třídě byl velice oblíbený. Jak již bylo zmíněno, byl vynikající v jízdě na čtyřkolkách a také v počítačových hrách.

#### Problémy dítěte

Největším problémem bylo Míšovo velice nízké sebevědomí. Obtíže byly hned na počátku školní docházky. Míša byl hodně nepozorný a jeho reakce na situace byly neadekvátní. Psací potřeby držel velice křečovitým úchopem. Zaměňoval a přehazoval písmena, psal zrcadlově, nerespektoval diakritiku, obtížně rozlišoval hranice slov. Později se přidala spodoba znělosti. Problémy byly tedy jak ve čtení, tak v psaní. Nezralá sluchová a zraková analýza se syntézou.

#### Analýza případu

Rodinné zázemí a obrovská podpora. To bylo to, co Míšovo neskutečně pomáhalo. Díky skvělé spolupráci rodičů se školou se Míša začal postupně zlepšovat, a tudíž si i více věřit a nervozita se snižovala. Důležité bylo neustále Míšu podporovat a povzbuzovat. Díky tomu se dokázal vylepšit v psaní a čtení. Uvolnil se a začal myslet pozitivně. Povedlo se mu zapamatovat si písmenka a jejich tvary. Rozvíjelo se hezky i čtení. Při psaní slov začal přemýšlet o psaní diakritických znamének. Prostě Míša potřeboval dozrát a jen mu to trvalo o něco déle.

#### Možné návrhy a opatření

Určitě Míšu podporovat, aby se tolik ze všeho nestresoval. Pokračovat v započatých opatřeních. Vyzdvihovat jeho silné stránky.

### **Kazuistika č. 5 – Arnošt**

#### Úvod – charakteristika dítěte

Tato případová studie se bude zabývat chlapcem nazvaným Arnošt. Arnošt byl nejstarším žákem ve třídě. Na konci září v první třídě mu bylo 8 let. S některými spolužáky se tedy lišil dokonce o více než rok. Vybrala jsem ho pro jeho velmi pomalé pracovní tempo, problémy ve čtení, psaní a celkové nepochopení smyslu chození do školy. I přesto, že byl nejstarší, tak byl velice sociálně nevyzrálý. Neuměl navazovat vztahy s vrstevníky.

#### Uvedení zkoumaného případu

Arnošt byl zamklý, tichý kluk. Měl řečový problém a ten ho hodně brzdil. Nechtěl mluvit nahlas a celkově trpěl nervozitou. Činilo mu problém zapamatovat si písmenka, rozpoznat jednotlivé tvary. Potíže měl i s úchopem tužky. Veškeré problémy se odrážely téměř ve všech předmětech. Celkově byl bez zájmu, žil v bublině svého světa. Nedokázal pojmut smysluplnost učení. Většinou mu bylo jedno, zda se něco naučí či nikoli. Těšil se domů. Dalo by se téměř říci, že nebyl na školu duševně připravený.

#### Anamnéza rodinná

Arnošt pochází z úplné rodiny. Maminka má staršího syna z prvního vztahu. Z druhého vztahu pochází Arnošt a mladší sourozenec. Matka je Slovenka a hovoří pouze slovensky. Je na MD. Tatínek pracuje v bance. Vztah se starším bratrem je špatný. Arnoštovi se doma tolik nevěnují. Chlapec často hraje počítačové hry.

#### Osobní anamnéza dítěte

Arnošt prošel předškolním vzděláváním. Navštěvoval běžnou MŠ. Do školy nastoupil s těžším řečovým deficitem. Byl zamklý. Býval častěji nemocný, což přetrvalo i ve škole. Nerad navazoval oční kontakt a nesoustředil se. Jeho postoje a projevy byly bez špetky zájmu. Někdy míval nekoordinované pohyby. Zvládl porozumět jednoduchým pokynům. Ve srovnání s jeho mladšími vrstevníky bylo jeho zrání organismu a CNS daleko pomalejší.

#### Problémy dítěte

Arnošt byl vychováván v rodině, kde se mluvilo dvěma jazyky, českým a slovenským. Což mu s jeho správnou mluvou moc nepomáhalo. Obtížně rozeznával písmena, slabiky, slova. Mluvil neobratně, neartikuloval, někdy vyslovil jinou hlásku, než byla ve slově ve skutečnosti. Pracovní tempo nebylo téměř žádné. Nerozuměl pokynům a organizaci práce. Písemný projev byl delší dobu obtížně čitelný. Nerespektoval úpravu v sešitech.

#### Analýza případu

Na základě pravidelného pozorování byl Arnoštovi sestaven PLPP. Rodiče s tím souhlasili, ale s Arnoštem doma nepracovali tak, jak by měli a jeho školní výsledky byly minimální. Plán se bez východiska prodlužoval a aktualizoval do doby, než na škole proběhla depistáž, která poslala Arnošta do PPP.

#### Možné návrhy a opatření

Na základě následného vyšetření z PPP byl Arnoštovi vypracován IVP, který však také nepomohl a chlapec přešel do speciální školy.

## Kazuistika č. 6 – Natálka

### Úvod – charakteristika dítěte

Domnělé jméno této dívky bude Natálka. Je jí 8 let a chodí do druhé třídy. Vybrala jsem si ji zejména proto, že vykazovala velmi pracovní pomalé tempo, problémy se čtením a trpěla grafomotorickými obtížemi.

### Uvedení zkoumaného případu

Natálka prošla PPP, kde ji bylo doporučení zpracovat třídním učitelem PLPP, ze kterého se bude vycházet. Obtíže, které se u Natálky projevují, jsou pasivita během školní práce a laxní přístup. Nepozornost, nesoustředěnost. Pomalé čtení, obtíže s písmenky. Ztuhlost horní končetiny při psaní. V malování však byla výborná.

### Anamnéza rodinná

Natálka pochází z neúplné rodiny. Rodiče se rozvedli, školu informovali pozdě. Holčička byla již delší dobu ve střídavé péči. Rodiče se snažili plnit si své povinnosti. Sourozence neměla. Maminka pracuje jako prodavačka a tatínek je úředník. Rodiče se snaží udržovat dobré vztahy, ale Natálce vadí otcova nepřítomnost.

### Osobní anamnéza dítěte

Natálka navštěvovala MŠ a její rozvoj byl přiměřený věku. Odklad neměla a nastoupila do školy v normálním termínu. Zaostávat začala až později. Byla tišší, pomalejší, ale adaptovala se celkem rychle. Byla přátelská a vztahy se spolužáky dokázala navázat bezproblémově. Její pozornost hodně oscilovala. Hodně vnímala, že rodiče nežijí spolu. Jejími silnějšími stránkami byly spíše výchovy, sport a zájem o přírodu.

### Problémy dítěte

Konkrétní obtíže se projevovaly tím, že vynechávala některá písmenka, chyběla diakritika, měla špatný úchop psacího náčiní. Ke všemu přistupovala bez špetky zájmu. Rodinná situace pro ni byla složitá.

### Analýza případu

Předložený návrh z PPP pro sestavení PLPP na Natálku až tolik nezafungoval, takže jsem plán obměnila tak, aby vyhovoval Natálčiným potřebám a zejména respektoval její rodinnou situaci.

## **Přílohy č. 2**

### **Rozhovor s Marcelou P. - Arnošt**

Já: Marci, položím Ti pár otázek ohledně Plánu pedagogické podpory. Souhlasíš?

Ona: Samozřejmě. Jen pokud by Ti to, Baru, nevadilo, ráda bych povídala sama. Může to tak být?

Já: Jistě. Ale pokud by bylo potřeba, tak se zeptám nějakou doplňující otázkou, ano?

Ona: Dobře. Pojd'me na to.

Já: Co bylo Tvým východiskem/přistoupením k sestavení PLPP?

Ona: Jedná se o žáka, u kterého mi přišlo, že čte slova s obtížemi. Dokonce mu občas činilo problém přečíst i slabiky, některá písmenka nepoznal vůbec. Při čtení četl velmi potichu, mumlal a dával si ruce před pusou. V podstatě mu vůbec nebylo rozumět a písmenka v psacím tvaru pro něj byla těžší než v tiskacím. Během hodin se prakticky vůbec nehlásil, nepracoval. Byl zamlklý, vlastně učivu nevěnoval pozornost. Jeho písemný projev byl obtížně čitelný. Tvary některých písmen mu velice činily problémy. Měl problémy i s komunikačními dovednostmi. Docházel sice na logopedii, ale doma už se tolik neprocvičovalo. V podstatě by se dalo říct, že měl chlapec oslabenou i motoriku, percepce. I když se vědělo, co s chlapcem procvičovat, tak se to bohužel nedělo. To byly jeho obtíže, které spočívaly spíše v oblasti čtení, psaní, takže tedy českého jazyka. Pozorovala jsem ho v hodině, skutečně byl bez zájmu, protože mu veškerá práce činila problém. Tím pádem se uzavíral do sebe, nechtěl nic pracovat, nechtěl na sebe upozorňovat. Do školy přišel, aby to tam odseděl a byl by rád, aby si ho paní učitelka nevšímala. Měl velké problémy ve čtení, diakritická znaménka, tvarově zaměňoval písmena, potíže byly v oblasti grafomotoriky. Myslím, že byl i unavitelnější. Také mi přišlo, že i přesto, že byl chlapec o rok starší než ostatní, tak byl intelektem na úrovni daleko nižší než jeho spolužáci, kteří byli o rok mladší než on. Měl dost pomalé pracovní tempo, často byl nepozorný a hodně chyboval. Dalo by se říct, že velkou porci na tom mělo to, že poměrně významně absentoval. A výsledek všeho byl takový, že Arnošt neuměl, neovládal. Rodiče s ním nedostatečně probírali všechny věci anebo nevěděli jak. Chlapec si to nepřinesl ze školy, úplně tomu nerozuměl. Měl zkrátka problémy celkově se zvládnutím školní práce. Dalo by se říct, že zde byla všeobecně neznalost českého jazyka jako mateřského. Měl tedy problémy ve čtení, psaní a posléze samozřejmě i v gramatice. Došlo i k propadu



v matematice, v oblasti slovních úloh. Proto jsem přistoupila k PLPP. Myslím si, že to bylo určitě dobře, protože mi to pomohlo k lepšímu zmapování Arnoštových obtíží.

Já: Jaké obtíže se u žáka projevovaly? Co jsi pozorovala?

Ona: Již v první otázce jsem to naznačila. Byl to zejména český jazyk, a právě kvůli slabému prospěchu jsem sestavila PLPP. Bylo to již v 1. ročníku. Celkově měl problém s poznáváním písmen, velice obtížně četl tvary jednotlivých písmen a následně i slabik. On vlastně svým způsobem, když potom psal, tak měl problém i se správným úchopem psacího náčiní, takže jsme nacvičovali psaní písmen a slabik. On celkově nepobíral množství informací, které byly zadávány, měl svůj svět, ze kterého se nechtěl vymanit. Snažil se zkrátka o to, aby mnou nebyl vyvoláván, abych se ho nevěšimala. On ty úkoly nějakým způsobem vypracoval, tak, jak cítil, že to vypracuje, ale v zásadě mu to bylo jedno, jak to bude. Byl dost zapomnětlivý, a to byly i jeho obtíže. Obtíží bylo i to, že nedokončil úkol. Dělal chyby z nedbalosti. Celkovým problémem bylo odlišit tiskací a psací písmena. Škola ho spíše nezajímala, chodil do ní velice nerad. Neprojevoval žádný zájem o školu. Nehlásil se, nebyl aktivní. Když se hlásil a já jsem ho vyvolala, tak řekl, že neví, nebo že to zapomněl anebo že to měl zrovna na mysli, ale vypadlo mu to. Na druhou stranu to byl zase extrém. Když odpověděl, tak řekl věc, která s tématem vůbec nesouvisela, ale tím na sebe upozornil. Zkrátka bylo vidět, že v českém jazyce má potíže se vším. Obtížně zvládl opis, přepis s mnoha chybami, diktát prakticky nezvládl a auto diktát byl nad jeho síly. Při čtení zaměňoval písmena, u některých spíše tipoval, nevnímal detaily. Byl dost nervózní, ale na druhou stranu flegmatický. Nejevil zájem, neměl snahu. Bylo to zvláštní. Ve čtení hodně trhavě, místy patlal a huhňal, protože měl řečové problémy. Jak jsem v úvodu říkala, docházeli na logopedii, ale vždy to bylo jenom o tom jednom dni. To se nadále kumulovalo ve čtení, kde měl skutečně velké problémy. Přehazoval písmena, slabiky. Některá slova nedoříkával nebo je domýšlel. Třeba někde vkládal, přehazoval písmena nebo nerozlišoval délku některých slov, sluchově je nerozlišoval. Pokud špatně vyslovoval, jak to neuměl, tak to v podstatě řekl. Písmena vynechával, ba dokonce některá komolil a domýšlel si. Celkově měl problémy s orientací v textu. Nepamatoval si, co četl. Nedokázal zachytit obsah jakéhokoliv textu. Maximum pro něj byla jedna věta. A i z té jedné věty nedokázal převyprávět obsah. Jeho čtení bylo velmi pomalé, projevovalo se i dvojitě čtení. Pak to byl zase pravý opak. Začal číst ukvapeně, jak chtěl dokázat, že něco umí přečíst, ale přečetl to bohužel nesprávně, neboť jeho technika byla špatná. Někdy to bylo překotné, zrychlené, nesrozumitelné, někdy naopak pomalé, tiché. Co se týkalo obtíží v psaní, tak jeho písmo bylo kostrbaté, nevázané, nečitelné. Malá/velká

písmenka, to pro něj byl docela problém. Měl dost široké rozestupy, dělal specifické chyby a ani tvar, sklon, výška písmene nebyla úplně v pořádku. Celkově měl problém se sluchovým vnímáním, zrakovým rozlišováním, komunikačními schopnostmi a dovednostmi. Z tohoto vycházel plán podpory, abychom si stanovili cíle, kterých budeme chtít dosáhnout v korespondenci s rodiči.

Já: Jaké metody výuky jsi volila pro práci s žákem?

Ona: Žák se účastnil klasické frontální výuky nebo skupinové výuky, pokud potřeboval s něčím pomoci, přicházela na řadu výuka individuální. Konkrétně to bylo v českém jazyce, kde měl písemný projev zkrácen o polovinu, takže měl na vše dost času. I navýšení času na kontrolu bylo o 50 %. Samozřejmě bylo důležité respektovat drobné nedostatky při práci během hodin a podporovat pochvalou. Vyhovovala mu projektová výuka. Pokud byla myšlenková mapa, snažil se účastnit. I když vím, že se mu moc nedařilo, tak se v té skupině dětí „schoval“. Jako jednotlivec se neúčastnil. Obtíže se začaly prolínat i do jiných předmětů. On se docela dost stranil všeho dění, i když se navenek snažil působit jiným dojmem. Ve skupinové výuce šlo spíše o to, aby se začlenil do kolektivu, a aby měl pocit, že ho ti spolužáci „berou“. Takže z metod výuky to byly myšlenkové mapy a skupinová práce. Záleželo na tématu. Když věděl, tak se podílel.

Já: Vyžadoval si charakter obtíží zařazení pomůcek do výuky? Popřípadě jakých?

Ona: Ano. V českém jazyce to byla hlavně obrázková abeceda, kterou měl ode mě zatavenou ve zmenšeném formátu se všemi 4 druhy písmen. Bylo potřeba, aby měl tuto pomůcku každou hodinu před sebou, protože si opravdu tvary písmen nepamatoval. Nedokázal si představit, jak stejné písmeno vypadá v tiskacím/psacím tvaru. Bohužel mnohdy docházelo k tomu, že neměl abecedu ve škole a bez ní nebyl schopen pracovat. Velký formát abecedy mu nevyhovoval. Ve čtení mohl používat záložku s výřezem, čtecí okénko. Tato pomůcka mu ale nevyhovovala, spíše mu ubližovala. I přesto, že jsme si několikrát ukázali, jak se záložka používá, nebyl schopen s ní sám pracovat. Domácí příprava byla nedostačující. Později začal číst i bez záložky, ale měl docela veliký problém. Přehazoval písmenka, přečetl jednu větu a už byl vyčerpaný. Později jsme dodali např. měkkou a tvrdou kostku, ale Arnoštovi to jako pomůcka nepřineslo nic. Nechápal smysl zacházení s pomůckami a jejich používání při hodině. Měl nízkou úroveň pochopení českého jazyka a tím pádem mu ani nedocházelo, proč a jak by měl pomůcky využívat. Takže pomůcky nebyly nápomocné. Jediná pomůcka, která se osvědčila, a sice v oblasti psaní, byl ergonomický nástavec.

Já: V čem spočívala konkrétní podpora?

Ona: Hodně to bylo na bázi spolupráce rodičů, protože bylo potřeba rozvíjet sluchové vnímání, zrakové rozlišování a koncentraci pozornosti. Na všechno byly rodičům pravidelně dávány podklady, podle kterých měly procvičovat, aby měl chlapec ve škole lepší podmínky. Dále rozvíjení jemné motoriky. Jak již jsem zmínila, používal ergonomický nástavec. Velmi se to vyplatilo, protože později začal velice pěkně psát. Dále to bylo praktikování hlasitého pravidelného čtení v určitém rozsahu.

Já: Podílel se na sestavení PLPP ještě někdo jiný?

Ona: Ne, nepodílel. Tento plán jsem sestavovala sama, právě na základě obtíží toho žáka, které jsem díky pozorování v hodinách získala. Nebylo k tomu potřeba přizvat výchovného poradce ani metodika prevence. Sestavený plán jsem předala výchovnému poradci k přečtení.

Já: Co všechno jsi v plánu zohlednila?

Ona: Určitě situaci v rodině. Ta byla poměrně zvláštní. Maminka nebyla české národnosti, byla to Slovenka. Rodina byla sice úplná, ale fungoval zde jenom tatínek.

Důležité bylo vyzdvihnout jeho silných stránek. Bohužel se obtížně hledalo to, v čem vynikal. Když pomineme slovní úlohy, tak mu matematika celkem šla. V počátku se snažil, potíže přišly až později.

Zohledňovala jsem diakritická znaménka, specifické chyby a tako pracovní tempo. Myslím si, že to bylo velice důležité, neboť on měl své tempo i při úlevách, kterým pracoval. Toto bylo zhodnoceno. Snažila jsem se pojmout i jeho sociální postavení, protože Arnošt neměl kamarády, nevytvářel si sociální vztahy, neměl zájem o kamarády, poněvadž neuměl vztah navázat. Pokud už měl nějakou snahu o kontakt, děti o něj zájem nejevily, protože si s ním neměly o čem povídat. Byl vzrůstem menší, měl nekoordinované pohyby a občas vydával různé zvuky. Byl o rok starší než jeho spolužáci.

Ještě se vrátím k té rodině. Měl mladšího sestru v batolecím věku a staršího bratra. Byl z prvního manželství jeho maminky a byl o 12 let starší. Neměl na něj dobrý vliv. Tady bylo důležité umět rozpoznat to, co bylo/nebylo k zohlednění. Co bylo opravdu zátěžovou situací.

Já: Jaká byla organizace výuky? Týkalo se to něčeho konkrétního?

Ona: Tak ve třídě to bylo naprosto jasné. Seděl v první lavici, protože ji prostě potřeboval. Abych já na něj viděla a mohla jsem hodnotit, jak pracuje. Seděl sám. To proto, abych si byla skutečně jistá, že jeho výkony jsou z jeho hlavy. Zasedací pořádek byl striktně daný a neměnil

se. My jsme si o tom spolu povídali, o všem věděl. Myslím, že z toho, že sedí v první lavici, žádný stres neměl. On byl, jak již bylo zmíněno, výškově menší, takže by zezadu nic neviděl. Byla to, řekněme, taková klidová zóna. Samozřejmě nedokážu říct přesně z jeho pohledu, ale nikdy nic neřekla a ani se netvářil, že by byl problém. Organizace výuky u něj spočívala i v tom, že jsme měli daný plán, kterého jsme se snažili držet. Tzn., že on v podstatě měl individuální výuku. V českém jazyce dostával pracovní listy, doplňovačky apod. Část hodiny pracoval s námi a zbytek sám na své zjednodušené práci, ke které měl všechny podmínky, aby ji správně tvořil. Oproti ostatním dětem oplýval velkým množstvím času.

Já: Jakou strategii jsi zvolila při rozvíjení žákových cílů? Měla jsi jiný styl učení?

Ona: Strategie výkladu byla stejná pro všechny žáky. Tedy i pro Arnošta. Normálně s námi poslouchal, to, co probíráme, to, co se zrovna učíme. Tady jsem nevolila nic výjimečného. Ale samozřejmě v učebním stylu už to bylo trochu jiné oproti ostatním žákům. Celkový postup činností a stylů byly pro Arnošta odlišné. Byly specifikované, individuální, musely se u něj dost často měnit. Vše kontrolovat. Hlasitě si opakovat klíčové informace a vlastně i ty poznámky nebo úkoly, které on dělal, pro něj musely být jednodušší. Nejen z hlediska samotného psaní, ale hlavně z hlediska obsahu, protože tím, že měl velké problémy ve čtení, tak si vůbec nedokázal „sesumírovat“, co v té větě je, co se po něm chce. Z domova, ale možná částečně z MŠ, měl nějaké návyky, automatismy, které bylo potřeba mírně opravovat, usměrňovat. Musím říct, že na něj hodně, ale skutečně velmi hodně, fungovala pochvala. Byť sebemenší a za cokoliv. Spolužáci by to jistě přešli, ani by to zvláště nezaregistrovali, ale Arnošt se vždy pyšně rozhlížel do třídy, jestli se na něj ostatní dívají. Někdy mu děti dokonce spontánně zatleskaly. Byly to pro něj, pro děti, ale hlavně pro mě, nádherné okamžiky.

Strategie čtení spočívala v tom, že Arnošt byl vyvolán pouze jednou a buď na jednu delší, nebo dvě kratší věty, aby měl možnost ukázat, co se mu vlastně daří. Tohle třída uměla skutečně ocenit, mnohdy zaznívaly pochvalné komentáře. Tohle byla pro Arniho velká motivace. Jasnou taktikou tedy bylo Arnošta ve čtení nepřetěžovat, zadávat mu krátké úseky na čtení. Tohle vycházelo z domácí přípravy. Trénování textu, který následně čte. Úpravy v souladu se zvláštnostmi jeho vnímání, myšlení, paměti byly např. v tom, že mohl číst svou knihu, kterou měl z domova tzv. „načtenou“. Z té knihy nám mohl přečíst libovolné množství, které se doma naučil a samozřejmě převyprávět, o čem to bylo. O čem četl.

Strategie při psaní byla taková, že Arnošt psal např. v Písance polovinu strany. Na jeden řádek místo tří slov napsal jedno nebo ze čtyř dvě. Několikrát si mohl obtáhnout vzor. Mohl využívat pomůcek. Bylo třeba zlepšit i strategii domácí přípravy, protože z té to samozřejmě

vycházelo. Právě upravit ta pravidla učení se. Kontrolovat si naučené formy to formou otázek vytvořených k tomu textu té učebnice, protože to potom bylo velice důležité. Jak jsem říkala, nesouviselo to jenom se čtením samotným, ale i ve slovních úlohách, prvouce a cizím jazyce, kde nerozuměl textu, který se čte. Pokud neměl text, který mu byl blízký nebo ho neměl naučený, tak tam byl potom dost velký problém, což se týkalo samotného čtení. Přehazoval písmenka a začal být nervózní.

Takže tyto strategie byly v některých záležitostech velice důležité a musím říct, že docela dost zafungovaly.

Já: Jaká kritéria jsi použila při hodnocení žáka? Hodnotila jsi třeba i slovně?

Ona: No tak já musím tedy především říct, že byl hodnocen normálně známkami, ale samozřejmě s tím, že se přihlédlo k jeho specifickým obtížím v oblasti písemného projevu, čtení, celkové produktivity, během hodiny aktivity atd. Se systémem hodnocení, který Arnošt měl, byl samozřejmě seznámen on sám, ale také třída byla seznámena s těmi jeho pravidly. Bylo to z toho důvodu, aby nedocházelo k nějakým konfrontacím, proč je hodnocen jinak. Někdy byl Arnošt hodnocen slovně, tzn., že jsme si o tom popovídali, anebo byl hodnocen slovně, ale zároveň i známkou. Tady bylo důležité vyselektovat to, jak hodnotíme, co hodnotíme, jestli to vyplývá z nějakých úprav pro Arnošta, zda má formativní hodnocení, což on měl. Hodnotit přiměřeně, pochvalou a také tím povzbuzením. Musím říct, že hodnocení u Arnošta a vůbec taková ta nabídka, nebo spolupráce co má dělat a jak to potom hodnotit, tak byla každý týden. Měl ode mě přesně rozepsáno, kde se zlepšil, kde je potřeba přidat, na co se mají doma zaměřit. Co se potom týkalo hodnocení školní práce, tak bylo velice důležité hodnotit pouze to, co Arni zvládl, ne to, co samozřejmě nezvládl. 😞 😊 Hodnotit i jednotlivé dílčí části, protože se u něj objevovaly specifické chyby. Arnošt neměl hodnocen počet chyb, ale počet toho, co udělal správně. Byl hodnocen individuálně. Porovnávala jsem případný úspěch, který za určitý čas dokázal. Markantní to bylo v psaní, ve kterém dosáhl velkého pokroku. Písanka vypadala nádherně, naučil se správně držet psací náčiní, začal mít slušné hygienické návyky, měl uvolněnou ruku a bylo jasné, že individualizace výuky zafungovala. Sepisování hodnocení rodičům Arnošta, aby věděli, jak s ním pracovat, co dělat, bod po bodu, tak to bylo velice důležité a všechno se to pak projevilo. U Arnošta bylo složité, zda volit ústní nebo písemný projev, protože on byl tak „individuální“, že se mu prostě někdy povedl verbální a jindy zase neverbální projev. Jak říkám, bylo to prostě podle toho, v čem byl silnější, v čem byl slabší, z jeho momentálního rozpoložení apod.

Promítalo se to i v té individualizaci. On měl oproti ostatním jinou práci, dalo by se říct, že lehčí, ale úplně nedokážu zhodnotit, zda to pro něj bylo vždy to „pravé ořechové“, zda to pro něj bylo skutečně vždy lehčí. Jak co a v kterém směru. Dobrá pro něj byla skupinová práce, myšlenkové mapy, protože on se tam snažil podílet stejným dílem práce jako ti ostatní. I když se mu třeba tolik nedařilo, důležité pro něj bylo to, že byl zapojen v kolektivu a děti se s ním snažily spolupracovat. Budovaly se sociální vztahy. Pozvedávalo mu sebevědomí zejména to, že je s někým, že je za skupinu, a právě při hodnocení z toho Arnošt vyšel celkově dobře. Snažil se o snahu. ☺ Bylo důležité pochopit zadání. A právě zde byla dopomoc prvního kroku ze strany dětí a učitele, nenápadně ho vést, aby si toho sám vůbec nevšiml.

Formy hodnocení byly velmi důležité, neboť někdy byl Arnošt ode mě hodnocen motivačními razítky a on podle „obličejů“ emotikonů věděl, co to znamená. Trochu jsem přihlížela i k sociálnímu (ne)kontaktu, protože bylo vidět, že z toho je Arnošt skleslý a bohužel to k jeho úspěšnosti učení zrovna nepřidávalo.

Já: Jak probíhala spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy?

Ona: Tak musím říct, že ta spolupráce byla spíše jednostranná, protože to bylo tak, že já jsem vždy informovala, instruovala a z rodiny jsem zpětnou vazbu dostávala velice ojediněle, spíše řídce. V rodině, jak již jsem říkala, fungoval na všechno pouze tatínek. Maminku jsem viděla pouze jednou jedinkrát a spíše náhodně, letmo. Maminka se do školy prakticky nezapojovala, bylo to částečně dáno jejím původem. Na Arnošta mluvila pouze slovensky a češtinu neovládala. Arnošt u ní v tomto ohledu neměl zázemí. Celkově to rodinné prostředí bylo zvláštní. Maminka byla v pozadí, tatínek se snažil zajistit vše. Jenže to nemohl zvládat, a tak se Arnošt nerozvíjel, tak jak by bylo potřeba. Problém byl i s řečí. Docházeli kdysi na logopedii, pak přestali. Jak sám tatínek potvrdil, správný nácvik řeči probíhal pouze za vedení logopedky, a to jednou za měsíc, jinak doma nepochvíčovali. Arnoštovy řečové problémy se prohlubovaly, a i kvůli tomu měl strach číst, protože věděl, že to správně nevysloví.

Co se tedy týkalo domácí přípravy: Arnošt ode mě dostával podrobné výpisy toho, co a jak má dělat. Byl tam jasně daný záměr kvůli jeho specifickým problémům. Každý týden se řešila daná situace, která nastala s novým učivem. Bylo to velice individuální. Rodiče přijímali to, co měl Arnošt dělat, ale jak jsem zmiňovala, zpětná vazba byla minimální. Na základě tohoto jsem se poradila s výchovnou poradkyní a metodikem prevence a s tatínkem jsme si domluvili schůzku. Připravila jsem veškeré podklady, aby tatínek viděl, jak se s Arnoštem pracuje, že se PLPP dodržuje a výchovná poradkyně se chodí do hodin na Arniho občas podívat. Po této

schůzce se domácí příprava o něco zlepšila a zejména zpětná vazba. Tatínek hodnotil, co a jak se povedlo, kde se nedaří, kde je menší pokrok, na čem intenzivně ještě pracují apod. Tím to ale asi skončilo. Bohužel nebylo až tolik znát, že by domácí příprava Arnoštovi nějak hodně pomáhala. Buď byla tedy nedostatečná, tzn., že to nedodržovali anebo se chlapci vůbec, ale skutečně vůbec nedařilo. Frekvence na domácí přípravu byla z mé strany každý týden. Byl to podrobný rozpis, takže přesně věděli, co procvičovat. Způsob komunikace s rodinou probíhal i e-mailem, telefonicky a osobní schůzkou. Jak jsem se již několikrát vyjádřila, zpětná vazby, potažmo tedy komunikace, byla nedostatečná a obtíže se pak zvětšovaly.

Já: Poslední otázka, Marci. Byl naplněn cíl PLPP?

No! Obecně bych řekla, že spíše nebyl! To, co jsme si stanovili, že má Arnošt zvládnout, bylo kontrolováno cca po 3 měsících. Zvládl jen málo z toho, co jsme si dali za cíl. Ráda bych doplnila, že jsem měla Arnošta i v dalším ročníku a v podstatě se plán prodlužoval, což se jevilo jako nedostatečné. Arnošt prostě učivo daného ročníku nezvládal, a to i přesto, že měl velké úlevy a výhody. Později proběhla na škole depistáž a z vyšetření vyplynulo, že je na dost nízké úrovni a že má velmi, ale skutečně velice těžkou formu dysgrafie, dysortografie, dyslexie. Tyto poruchy se v podstatě neslučují s osnovami učiva ZŠ. Následně to došlo tak daleko, že chlapci se vypracoval IVP s konkrétním rozpisem postupu v českém jazyce. Byl velice podrobný. Nakonec chlapec přešel do speciální ZŠ.

Já: Marci, mnohokrát Ti děkuji za rozhovor.

Ona: Nemáš zač.

### Plán pedagogické podpory

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	Arnošt
Škola	ZŠ Praha
Ročník	1.
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Slabý prospěch z českého jazyka
Datum vyhotovení	8. 4. 2019

Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	6. 2019 (21. 6. 2019)
-----------------------------------	-----------------------

### **I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky, popis obtíží, pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Arnošt čte slova s obtížemi, dokonce mu občas činí problém i slabiky. Některá písmena nepozná vůbec. Při čtení čte velmi potichu, mumlá, dává si ruce před pusou a není mu téměř rozumět. Písmena v psacím tvaru jsou pro něj těžší než v tiskacím. Během hodin se nehlásí, nepracuje. Je spíše zamklější a nevěnuje pozornost učivu. Písemný projev bývá obtížně čitelný. Tvary určitých písmen mu činí problém.

V matematice je dobrý, numerace do 10 mu nečiní problém.

### **II: Stanovení cílů PLPP (cíle rozvoje žáka)**

Český jazyk: poznávání písmen; čtení jednotlivých tvarů písmen a slabik; správný úchop psacího náčiní; nácvik psaní písmen a slabik. Grafické zachycení správného tvaru písmene a jeho postupného nácviku. Analýza a syntéza jednoduchých slov. Rozvoj sluchového vnímání, zrakového rozlišování, komunikačních schopností a dovedností, koncentrace pozornosti. Procvičovat porozumění textu. Číst jednoduché věty s málo slovy. Podporovat v četbě.

### **III. Podpůrná opatření ve škole**

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete)

#### **a) Metody výuky (specifikace úprav metod práce se žákem)**

Písemný projev – zkrácený o 50%  
 Navýšení času na kontrolu – o 50%  
 Respektovat drobné nedostatky při práci během hodin.  
 Podporovat pochvalou. Motivovat.

#### **b) Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)**

Sezení v přední lavici.

#### **c) Hodnocení žáka (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)**

Kritéria hodnocení zůstávají stejná – klasifikační stupnice s přihlédnutím k obtížím žáka.

#### **d) Pomůcky (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)**

Pomůcky v českém jazyce: obrázková abeceda; záložka se čtecím okénkem, pracovní listy

#### **e) Požadavky na organizaci práce učitele/ů**

Zadávat poloviční práci  
 Dát o 50 % více času na kontrolu

### **IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy**

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Domácí příprava – systematická, častá, pravidelná. 1x za týden.  
 Komunikace s rodinou – písemná, ústní (frekvence – vícekrát do měsíce)

### **V. Podpůrná opatření jiného druhu**

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě, v jakých činnostech, jakým způsobem)



Postavení ve třídě – Arnošt nemá moc kamarádů, obtížně navazuje vztahy. Občas má problém s pochopením zadaného úkolu nebo organizací činností.

**VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP**  
(Naplnění cílů PLPP)

Dne: 21. 6. 2019

Cíle byly naplněny jen zčásti. Podařilo se vylepšit psaní, ale čtení se spíše zhoršilo. Některá písmena rozpoznal, problém měl zejména s psacími tvary. Zvládl přečíst velmi jednoduché věty. Domácí příprava byla nedostačující, a tak u chlapce nastavená opatření příliš nezabrala.

## **Rozbor PLPP**

Plán pedagogické podpory byl Arnoštovi vytvořen již v 1. ročníku. Jednalo se o druhé pololetí, konkrétně 8. 4. 2019. Jeho vyhodnocení bylo naplánováno na červen. Konkrétní datum nebylo pevně stanoveno. (21. 6. 2019)

Důvodem k přistoupení sestavení PLPP byl jednoznačně slabý prospěch z českého jazyka. Problémy se čtením a psáním. Náznaky, že není vše v pořádku, byly již o něco dříve, ale s rodiči jsme se domluvili na určitém postupu. Sestavila jsem tedy plán na podkladě pozorování žáka ve třídě, ale také jsem s ním mnohdy mluvila o jeho školní práci. Protože jsem si všimla nesrovnalostí, porovnávala jsem jeho opisy, přepisy s ostatními. A samozřejmě hodnotila počátek, průběh a závěr jeho prací. Důvodem k sestavení plánu byla také jeho neobvyklá pasivita a nezáměr v hodinách a nenavazování kontaktů s vrstevníky.

### Charakteristika žáka a jeho obtíží

Arnošt četl slova, potažmo i slabiky, s velkými obtížemi. Velkým problémem bylo to, že si mnohá písmena vůbec nepamatoval, pletl je a celkově nebyl schopen přečíst slovo. Většinou četl po písmenech, ale pak nebyl schopen dát písmena k sobě a slovo přečíst. Takže neskládal slabiky. Písmenka také zaměňoval. Dost často to byly samohlásky. Konkrétně a-e-o. Prostě čtení pro něj bylo skutečně namáhavé, unavující a stresující. Nedokázal vůbec vnímat, co čte. Občas po sobě slova opakoval. Bylo to z toho důvodu, že měl pocit, že umí číst a také proto, aby se přichystal na další slovo. Pokud četl déle, už jen domýšlel. Když si vzpomenu tak to bylo např. voda-volá, tam-tma, jde-jede. Písmena přehazoval nebo vkládal. Hodně mumlal, huhňal, dával si ruce před pusou. Později jsem zjistila, že mluvil potichu hlavně proto, že se styděl před ostatními za to, že neumí některá písmena dobře vyslovovat. Na vině bylo nedostatečné logopedické procvičování a náprava řečových obtíží.

Písemný projev byl zpočátku obtížně čitelný. Písmenka neměla správnou výšku, šíři, ani sklon. Občas psal zrcadlově. Problematické bylo m-n. Psal pravou rukou. Mnohdy si obtížně vybavoval tvary písmenek, zaměňoval je, dokonce někdy i vynechával, ba dokonce nepoznal vůbec. Nerespektoval diakritiku, a dokonce měnil význam slov, neboť nerozlišoval délku samotných slabik. Než byla zavedena patřičná opatření, tak tempu psaní nestačil. Napsal třeba ze 4 slov jenom jedno, a ještě v nesprávném tvaru. Psaní písmen, malých i velkých, pro něj bylo těžkou zkouškou. Určité tvary mu opravdu činily problém.

Během hodin se moc nehlásil a nevěnoval se výuce. Byl tichý, pasivní, působil flegmaticky, ale zároveň někdy nervózně. Za nějakou dobu jsem vyzorovala, že nedokáže pojmout tolik informací a vyjádřit svoje postoje a myšlenky. Místy to vypadalo, že rezignoval na vše, ale ve skutečnosti to bylo tak, že chtěl mít výuku ve škole za sebou a jít brzy domů. Vůbec nechápal, proč má pracovat. Měl problém se samostatností, zodpovědností za cokoli a byl hodně nepozorný. Také začal častěji absentovat. Nejdříve to byly jen dny, později i 14 dnů, 3 týdny.

Jeho silnější stránkou byla matematika, ale spíše jen v počátcích. Numeraci do určitého počtu zvládal dobře. Ovládal pamětné sčítání i odčítání. Když jsme soutěžili, tak dokázal rychle a správně odpovědět.

Stanovit cíle PLPP nebylo úplně jednoduché. U Arnošta bylo nutné postupovat opravdu po dílčích etapách a vyhodnocovat. Za cíl jsme si po společné diskusi s rodiči dali především to, že Arnošt potřebuje podporu a motivaci. Úkolem tedy bylo poznávání písmen, čtení jednotlivých tvarů písmen a slabik. Procvičovat analýzu a syntézu lehkých slov. Bezpečně určit první a poslední hlásku ve slově. Pak zkoušet číst jednoduché věty. Takové, které obsahovaly 2 slova s otevřenými slabikami a většinou dvouslabičná. Např. Teta mele. A hned procvičovat porozumění textu. Podporovat Arnošta v četbě. S tatínkem jsme se domluvili, že bude s Arnoštem navštěvovat knihovnu a půjčovat si knihy, které se mu budou líbit, abychom u něj zvyšovali zájem o čtení. Nutností bylo rozvíjet sluchové vnímání, zrakové rozlišování, komunikační schopnosti a dovednosti. S Arnoštem i rodiči jsme si vysvětlili, co a jak budou procvičovat. V psaní to byl úchop psacího náčiní. Nebyl tak špatný, ale ani ideální. Zřejmě byl naučený z MŠ. Dále nácvik psaní písmen a slabik, grafické zachycení správného tvaru písmene. Doporučovala jsem stále procvičovat a trénovat různé kličky, zátrhy, vlnovky a obloučky. Zkrátka postupný nácvik.

Podpurná opatření ve škole spočívala hlavně v metodách výuky. Když to vezmu od těch obecnějších, které jsem praktikovala již dávno, ale do plánu jsem je neuváděla, tak to byla zejména podpora Arnoštova sebevědomí. Pochvalou. Častou a stručnou, aby rozuměl tomu,

za co je pochválen. Poskytnout mu možnost úspěchu, který ho bude motivovat. Ve vyučovacích metodách to bylo navýšení času na práci o polovinu a zkrácený písemný projev, taktéž o 50 %. Při čtení nahlas poskytnout dostatek času. Jako vhodné se jevilo zkoušení z předem procvičeného textu. Hlasité čtení před třídou tedy minimalizovat.

U Arnošta bylo nutné poskytovat vizuální oporu do lavice (obrázková abeceda) a nespoléhat na sluchovou perцепci. Celkově bylo nutné se neustále konkrétními otázkami dotazovat, zda rozumí zadání a chápe daný úkol. V důsledku větší zátěže byl snížen jeho výkon ve výuce a toto bylo potřeba velmi citlivě a pečlivě vnímat. Zohlednit, pokud se u něj projevovala zvýšená únava. Zároveň ale zajistit, aby byl Arnošt co nejvíce aktivní a přizpůsobit tomu úkol. Tady platilo přísloví: méně je více.

Opis a zejména přepis krátit či kombinovat s předepsanými texty. Při psaní diktátů volit spíše doplňovačky s kratším rozsahem a v případě samotného psaní upřednostnit zkrácenou verzi. Vhodné bylo zadat diktát domů na procvičení. Nehodnotit specifické chyby. Diakritiku či vynechaná písmena. Dát možnost ústní opravy, pokud v diktátu selže zcela.

I přesto, že neměl velké problémy v matematice, bylo potřeba přihlédnout ke slovním úlohám. Pomoci s prvním krokem, popřípadě dopomoci se strukturovaným zápisem příkladu.

Lehká úprava v organizaci výuky spočívala v zasedacím pořádku. Sezení v přední lavici. Zařadit Arnoštovi relaxační chvílky. Výuka bude probíhat v kmenové třídě, tj. i cizí jazyk.

Hodnocení bude probíhat dle klasifikační škály 1–5 dle platného ŠVP s přihlédnutím k individuálním potřebám žáka, jeho aktuálních možností a reálných limitů. Později se ukázalo, že se velmi osvědčilo týdenní slovní hodnocení. Ta významnost tohoto hodnocení spočívala hlavně v tom, že Arnošt se mohl pochlubit rodičům tak, že si to přečetli. Ústní hodnocení pro něj bylo důležité ve škole, před spolužáky. Někdy bylo potřeba nastavit systém jiného hodnocení: razítka, emotikony, samolepky. S hodnocením byli seznámeni rodiče, Arnošt a spolužáci. Hodnotit pouze to, co žák stihne. Např. u diktátů neopravovat chyby červenou barvou, ale méně výraznou. Červená barva působí velmi ostře a dítě si pak takto opravená slova fixuje i s chybou. Chybná slova jsem psala jinou barvou pod diktát opravená a ta správná jsem v diktátě zakroužkovala.

Pomůcky měl Arni na čtení i psaní. V českém jazyce měl menší obrázkovou zatavenou abecedu se všemi druhy písma, záložku se čtecím okénkem, dle potřeby pracovní listy a jiné doplňovačky. Dále mu byly doporučeny pracovní listy pro rozvoj sluchového vnímání,

zrakového rozlišování, ale i pro poruchy koncentrace, Logico Primo, program na PC [www.naucsecist.cz](http://www.naucsecist.cz). Další pomůcky byly doplňovány dle aktuální potřeby žáka.

Vzhledem k tomu, že již v 1. ročníku je vyučován cizí jazyk, tak bylo na místě spolupracovat s vyučujícím. Učitel anglického jazyka byl informován o vytvořeném plánu pedagogické podpory a seznámen s požadavky na organizaci práce. Proběhla domluva, jak se s Arnoštem bude postupovat při tomto předmětu, neboť problémy v českém jazyce se logicky promítaly i do anglického jazyka. Stejně zůstaly požadavky ohledně čtení a zadávání poloviční práce a více času na kontrolu.

Domácí příprava byla rodičům pravidelně zasílána jednou za týden. Byla konzultována písemně i ústně. Dle potřeby proběhla i osobní schůzka. Popisovala jsem rodičům postup při domácí přípravě, která korespondovala s cíli plánu. Spolupráce s rodinou však nebyla pravidelná. Chyběla zpětná vazba. Vypadalo to, že obtíže se prohlubují, a to zejména nedostatečným procvičováním denně, čímž se nerozvíjela plynulejší automatizace. Doporučeno bylo zejména pravidelné čtení, procvičovat sluchové vnímání a zrakovou percepci. Ve čtení se řídit jasnými postupy z mé přípravy. Zjišťovat informace o obsahu přečteného textu, ptát se návodnými otázkami.

V podpůrných opatřeních jiného druhu jsem lehce zohlednila zátěžovou situaci v rodině. Matka byla slovenského původu, nemluvila na Arnošta česky, a starala se o mladší dítě. Z prvního manželství měla dospělého syna. S ním neměl Arnošt nejlepší vztahy. Částečně jsem respektovala jeho časté nemoci. Jeho postavení ve třídě nebylo právě nejlepší. Arnošt měl sice občas nějakého kamaráda, se kterým si popovídal, ale opravdového žádného. Pokud s někým navázal vztah, tak to bylo spíše o náhodě a většinou při společné školní práci. Skupinové, hromadné. Chováním byl jiný a děti mu moc nerozuměly, což samozřejmě jeho školní úspěšnost ještě více snižovalo.

V některých činnostech měl problém s pochopením zadání nebo organizací. Zajímavé bylo, že se to týkalo z velké části i tělesné výchovy. Tělocvik neměl rád, neboť nerozuměl pokynům daných her. Takže i zde jsem zohlednila Arnoštův přístup k tomuto předmětu.

Po necelých 3 měsících jsem plán pedagogické podpory vyhodnotila. Samotné vyhodnocení jsem nakonec zaznamenala po pedagogické radě, tedy až 21. 6. 2019. Nastavená podpůrná opatření v rámci 1. stupně, tedy PLPP, se neprojevila jako zcela dostatečná. Plán podpory byl naplněn jen částečně. S jistotou poznal jen některá písmena, delší slova nebyl schopen po analýze přečíst znovu celá, bezpečně určil pouze první hlásku ve slově. Zvládl přečíst

opravdu velmi jednoduché věty, na slova tří- a víceslabičná si netroufl. Sluchové vnímání nebylo dostatečně rozvinuté. Z rodiny nevycházela dostatečná průprava a příprava pro Arnoštovu výuku. Plán zafungoval částečně pouze na občasné posílení sebejistoty při nacvičeném čtení a motivační podpory z mé strany a strany jeho spolužáků. Co se však rozvinulo celkem dobře, bylo psaní. Arnošt se díky používání ergonomického tvaru na psacím náčiní posunul směrem dopředu. Zákonnému zástupci byla navrhována, doporučena návštěva ŠPZ, konkrétně PPP. O poskytnutí poradenské pomoci bylo zažádáno 4. 4. 2019.

### **Rozhovor s Lenkou K. - Vítek**

Já: Co bylo Vaším východiskem, Lenko, k přistoupení a sestavení plánu pedagogické podpory?

Ona: Hned v úvodu bych chtěla upozornit na to, že tento plán byl mým prvním plánem, který jsem sestavovala, nikdy předtím jsem nic podobného nevytvářela, protože nebylo potřeba. Sestavovala jsem ho chlapci Vítkovi na počátku druhé třídy. V podstatě už bylo vidět v druhém pololetí 1. třídy, že náznaky vedoucí do budoucna k nějakým obtížím, tu zřejmě budou. Konkrétně se u Vítkovi projeví problémy se psaním. Musím však dodat, že problémy v písemném projevu byly doprovázeny a částečně ovlivňovány Vítkovými výkyvy v chování, které došly tak daleko, že byly nutné řešit lékařskou cestou. Z medicínského hlediska bylo rodičům doporučeno, aby s Vítkem docházeli na terapie. Měl neskutečné výbuchy vzteku, byl agresivní. Potom se to začalo stupňovat. Už to nebylo to jen kvůli psaní, ale v podstatě kvůli čemukoliv. Co se týkalo samotného psaní, kvůli kterému byl plán sestaven, tak se jednalo hlavně o to, že Vítkovi nestačil řádek. Nepojímal výšku řádku, tedy nesprávně volil výšku a sklon písmen. Vlastně i šíři. Písmo bylo velmi neupravené, kostrbaté. Hovorově bych řekla, že mu psaní „lítalo“. Vítkův přístup ke psaní byl však velmi laxní, byl flink, což jeho psaní do značné míry ovlivňovalo. Bylo mu to jedno. Všimla jsem si drobných nuancí v písmu, a proto jsem začala celou situaci konzultovat s rodiči, posléze s PPP. To už bylo ale po zavedení PLPP. Písmo se trochu vymykalo standardu. Z mé strany však byla podpora jednoznačná, protože jsme potřebovali docílit, u tohoto jinak velmi inteligentního žáka, aby to písmo zkontroloval. Vítek uměl dobře komunikovat, celkem slušně četl a počítal. K té jeho komunikaci bych ještě ráda doplnila, že musel mít náladu. On byl zvláštní ve svých zájmech, ale právě jimi dokázal zaujmout a strhnout na sebe pozornost ostatních spolužáků. Když tu příležitost měl, dával své vědomosti a znalosti na oddiv kamarádům.

Jaké obtíže se u žáka projevovaly?

Já už jsem to tady nastínila. Ony se ty Vítkovy problémy ani ne tak stupňovaly, jako spíše měnily. Již jsem zmiňovala, že Vítkův přístup k psaní byl bez zájmu a špetky zodpovědnosti. Zpětná vazba od rodičů potvrzovala, že když doma procvičovali psaní, tak se u toho neskutečně rozčiloval, byl agresivní a lámal tužky. Tím, že se následně přistoupilo k terapii, tak se chlapec zklidnil. Konkrétní obtíže tedy spočívaly ve velikosti písma. Jeho písmo bylo velice nevyrovnané. Jednotlivá písmena neměla správný tvar, sklon ani výšku. Návaznost některých písmen do slabik byla velmi zvláštní. Některé rozestupy písmen a slov byly minimální. Čitelnost slova a následně věty byla těžko rozpoznatelná. Svůj projev ventiloval tak, že jednu větu napsal obrovitánským písmem a druhou tak malinkým, že se to nedalo přečíst. Tady už bylo vidět, že to dělá záměrně, schválně, že je mu to v podstatě úplně jedno. Úchop psacích potřeb měl správný, jen občas prsty propínal, takže pak se pero hodně naklánělo. V důsledku toho mu hůře klouzalo po papíře a linka byla přerušovaná. Když jsem na to Vítku upozornila, tak si úchop okamžitě opravil. Možná to souviselo i s tím, a zde bych se možná částečně vrátila k důvodu k přistoupení PLPP, že měl Vítek zvažovaný odklad nástupu do povinné školní docházky. Nakonec k němu nedošlo. Nicméně Vítek byl hodně hravý, celkem na školu ještě nepřipravený, řekněme, že byl nevyzrálý. On sice školu zvládal, ale někdy na něm bylo znát, že ten rok navíc by mu ještě prospěl, aby si byl schopen seřadit v hlavě, co je prioritní a že je ve škole nějaký systém a řád. A samozřejmě že psaní je pro nás důležité a naučit psát se prostě musíme, a tím, že to bude bojkotovat, ničeho nedosáhne. Musím říct, že obtíže se u Vítku projevovaly i ve výtvarné výchově, potažmo v pracovních činnostech. On velice nerad maloval a dával to dost najevo. Musím ale napsat, že co se týče písemného projevu po obsahové stránce, tam Vítek problém neměl. Opis, přepis i diktát, až na pár diakritických znamének, byl téměř bezchybný. Na Vítkovi byl hodně znát, že když se snaží, tak je schopen docílit správného písma. Dodržoval správné tvary. Ještě chci dodat, a později to budu zmiňovat, že se jako dobré ukázalo dát Vítkovi sešity s pomocnými linkami. Vítkovy silné stránky spočívaly v jeho ojedinělých zájmech. Chlapce lze zhodnotit jako velmi inteligentního žáka s širokým záběrem vědomostí. Jeho školní výkony byly výtečné. Opravdu se týkalo jen psaní. Co musím na Vítkovi ocenit, jsou jeho záliby a koníčky. Zajímá se o podmořský svět, ptáky, hady, obojživelníky, celkově o zvířata. Dále jsou to znalosti o sopkách, seismické aktivitě. Nebo např. pohyby tektonických desek. Zajímá ho zeměpis. Informace vyhledává v encyklopediích, spoustu odborných knih, které nám ve škole

představil a udělal dokonce i referáty o některých zvířatech. Vzpomínám si, jak zaujatě vyprávěl o d'asu mořském. Tohle byla jeho doména.

Jaké metody pro práci s Vítkem jste zvolila?

Vítek na vše potřeboval dost času. Zejména právě v psaní, aby to zvládl. Z počátku dělal jen polovinu práce a měl dostatek času na kontrolu. Speciálně konkrétní metodu Vítek nepotřeboval, účastnil se všech druhů výuky a neměl žádný problém. Když bych to vzala obráceně, tak Vítkovi úplně nejvíce vyhovovala skupinová práce nebo myšlenková mapa, protože tam mohl nejvíce uplatnit svoje schopnosti a vědomosti, a to pro něj bylo „něco“. Tady psal velkým tiskacím, takže vůbec nepřemýšlel nad psaním samotným. V těchto činnostech se Vítek jevil úplně jinak. Vítkovi činilo dodržet hlavně výšku písma. Začal psát perem stejně jako jeho spolužáci, jen o něco později. Měl správný úchop, takže nepotřeboval žádný nástavec apod. Bylo potřeba písmo nějak „zkrotit“. Takže byly zakoupeny sešity s pomocnými linkami jak na tu prostřední, tak i na tu vyšší. Tzn., aby se dobře psala písmena a-e-o/k-h-b-t-d apod. U některých písmen, např. f, g, j, q, y aj. měl občas problém, ale díky pomocným linkám se vše postupně dohnalo. Myslím si, že Vítkovi tyto sešity ohromně pomohly. Díky správnému zachycení tvaru začal přidávat i další věty, které psali jeho spolužáci. Snažil se i o správné doplňování i/y. Všeobecně však jeho písmo bylo takové „klučičí“. Nebylo nijak zářivé. Dobré bylo Vítkovi cvičení zkracovat, ale také dosti záleželo na daném úkolu a situaci, ze které to vyplývalo. Sešity pro Vítku byly se širšími linkami, které se používaly v prvním ročníku. Vítek se k nim znovu vrátil a později přešel na menší linky. Jako dobré se ukázalo, aby Vítek začínal každou větu na novém řádku.

Vyžadoval si charakter žakových obtíží zařazení pomůcek do výuky?

Kromě sešitu s pomocnými linkami neměl Vítek žádné speciální pomůcky, ani je nepotřeboval. Měl dobré sluchové vnímání a rozlišování, zrakovou percepci. U Vítku se hodně projevovalo to, když přišel do školy a nebyl ve své kůži, tak se to odrazilo v písmu. Důležité bylo, aby dodržoval správný úchop pera, sešit měl správně nakloněný, aby u psaní dobře seděl, aby si po sobě kontroloval jednotlivá písmenka. Měl před sebou abecedu, kterou využíval v případě, že si opravdu na nějaké písmenko nevzpomněl. Šlo hlavně o samotný grafický zápis písmene. Obtahoval si ho na zatavené abecedě, zkoušel si ho prstem na lavici a pak do sešitu.

V čem spočívala konkrétní podpora?

To bylo především o domluvě s rodiči. O jednotlivých postupech. Rozhodně bylo nutné respektovat jeho drobné nedostatky při práci, oceňovat snahu a zájem dítěte, často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, prodloužit čas na kontrolu a dokončení práce, omezit časově limitované úkoly, průběžně ověřovat správné pochopení zadání, hodnotit dílčí úspěchy, ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu, rozvíjet jemnou motoriku. Zajímavé bylo, že na Vítka moc nepůsobila pochvala. Tedy pokud se netýkala jeho zájmů. Tohle na Vítka mělo blahodárný vliv a dodávalo mu to více sebevědomí. S rodiči jsme byli stále v kontaktu a povídali jsme si o tom, jak Vítek pracuje, jestli jsou tam nějaké pokroky.

Podílel se na sestavení plánu ještě někdo jiný?

Tak já musím říct, že se nepodílel. Já už jsem PLPP ještě předtím, než byl Vítek odeslán do PPP a prošel lékařskou péčí ohledně záchvatů vzteku, kontaktovala okamžitě rodinu a sdělila jsem jim, že u Vítka pozoruji jisté signály a příznaky problémů v písemném projevu. Společně jsme prošli Vítkovy sešity, podívali jsme se do nich, zhodnotili jsme situaci, jak ten vývoj vypadá, jestli se Vítek posunul či nikoliv. Hodnotili jsme písmo, viděli jsme, kde je problém. Až později bylo vše prokonzultováno s poradenským zařízením, které doporučilo v takto nastaveném plánu pedagogické podpory pokračovat.

Co všechno jste v PLPP zohlednili?

V počátcích jsem u Vítka zohledňovala rozestupy písmen, sklon, výšku a hlavně velikost. Tím, že měl Vítek úlevy, tak jsem mu jednotlivá slova (písmena) opravovala a přepisovala je méně kontrastní barvou ve správném tvaru pod samotný text. Zelená mi přišla fajn, červená je všeobecně stop, stůj, tak proto. Bylo důležité, aby si tyto tvary správně pochytil a zafixoval. Vzhledem k tomu, že jsem již věděla, že má Vítek problémy v chování, tak i to jsem zohledňovala. Někdy už přišel Vítek do školy navztekáný z domova a své emoce ventiloval ve třídě. Po terapiích docházelo ke značným posunům vpřed. Vítek má staršího sourozence, se kterým ho pojí velmi úzké sourozenecké pouto. Celkově rodina velmi dobře funguje. Rodiče ho hodně podporují, chodí dost často na výlety. Dále jsem přihlédla ke specifickým chybám, pokud se vyskytly. Většinou háčky, čárky. V kolektivu byl celkem oblíbený, děti se s ním přátelily, určitě na tom měl svůj podíl jeho zájem o přírodu.

Jak jste organizovala výuku?

K té organizaci... Vítek již od první třídy seděl v první lavici, aniž by to bylo kvůli nějakým možným obtížím. Byl poměrně menšího vzrůstu a jednoduše ze zadních lavic neviděl přes vyšší žáky. Hodně důležité ale bylo to, že v lavici seděl sám, a pokud to podmínky ve třídě



dovolily, tak v jeho okolí neseděl nikdo, nebo jen holčičky, které na něj nijak nereagovaly. Byl schopen čímkoliv ty ostatní upoutávat a jeho pozornost oscilovala. A to se potom podepisovalo na jeho úpravě písma. Jeho sezení vepředu bylo později i záměrné, chtěla jsem ho mít na očích, udržovat s ním kontakt. Jak verbální, tak neverbální. Zeptat se ho na něco, dát mu šanci, aby šel k tabuli a něco doplnil, napsal, nakreslil. Také jsem se snažila, ať bylo jakékoliv téma, abych mohla Vítkovi položit otázku z témat, které má rád. Vždy se to dalo nějak zvládnout, vymyslet. Co se týkalo organizace výuky v cizím jazyce, bylo to na domluvě s učiteli.

Jakou strategii jste, Lenko, volila při rozvíjení žákových cílů?

Pro Vítku jsem žádnou konkrétní strategii nevolila. Byl velice inteligentní a zabýval se všemi činnostmi jako ostatní spolužáci. Jediným odlišením byla písemná část. Vítek byl seznámen s tím, jak má kontrolovat, pročítat po sobě, sledovat, jak zapsal jednotlivá písmena, zda dodržel rozestupy, sklon, výšku. K tomu Vítek využíval abecedu. Bylo třeba si jednotlivé obtížné tvary kontrolovat. Bohužel bylo nutné to Vítkovi stále opakovat, jak již jsem v úvodu zmiňovala, byl k psaní laxnější. Celkově bych řekla, že působil jako flegmatik, ale jak v čem. Vítku jsem vyvolávala normálně, prostě měl kratší úseky v psaní. Např. v Písance psal na řádku 2 slova. Zajímavé bylo, že když Vítek nepsal a já jsem se ho zeptala, proč nepíše, tak odpověděl, že dlouze přemýšlí. Bylo evidentní, že měl tuto odpověď dobře promyšlenou. Strategie bývá vždy individuální a někdy bylo dobré se tomu přizpůsobit vzhledem k Vítkovým náladám a tu strategii změnit.

Jaká kritéria jste použila při hodnocení žáka?

Vítek byl známkován klasicky, tedy klasifikační škálou 1-5, pouze s přihlédnutím k jeho individuálním specifickým potřebám. Hodnocení jsem po domluvě vypracovávala 1x přes týden. Vítek nosil sešity pravidelně domů, aby rodiče viděli, jak se mu daří. Ještě bych ráda doplnila informaci, že díky terapiím, které Vítek absolvoval, se neuvěřitelně zklidnil, začal být umírněnější a víc se začal písmu věnovat. Zdálo se, že jeho pozornost již tolik neosciluje. Byl i ukázněnější. Trefnější slov je uvědomělejší. Začal si uvědomovat význam samotného psaní.

Jak probíhala spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy?

Výtečně. Rodiče „fungovali“ již od počátku. Myslím tedy od samého prvopočátku, kdy se začaly objevovat náznaky obtíží. I maminka sama mě kontaktovala, a to ohledně Vítkových problémů v chování. Frekvence komunikace byla pravidelná. Byla většinou písemného

charakteru do sešitu „Sdělení rodičům“. Rodiče dávali okamžitou zpětnou vazbu. Třeba i tím, že ofocovali písemné procvičování, abych viděla, jak se Vítkovi daří doma. Dokonce mi fotili Vítku samotného, jak sedí u stolu, zda správně drží pero, má zvednutou hlavu atd. Oceňovala jsem na nich to, jak moc se Vítkovi věnují a podporují ho. Bylo nádherné pozorovat Vítkův proces zrání a učení se. Spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy byla skvělá.

Byl naplněn PLPP?

Byl, ale musím znovu podotknout, že Vítkovo písmo je takové, jaké je. Každý máme svůj styl písma. Nikdy to zřejmě nebude podle ničích představ, tedy kromě Vítkových, ale všeobecně se díky sešitům s linkami, jeho uvědomění a vyzrání, se hodně velký posun projevil. Vítek psal jakoby „lehce“ a slova byla správná. Písmenka dostala svůj tvar, své rozestupy, sklon, šířku, výšku. Ale na závěr bych dodala, že pokud měl Vítek tu „svou“ náladu, tak byl schopný to záměrně napsat špatně, což už samozřejmě nesouviselo s žádnou poruchou, ale spíše s jeho momentálním rozpoložením.

### Plán pedagogické podpory

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žáka“)	Vít
Škola	ZŠ Praha
Ročník	2.
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Problémy se psaním, velikost a tvar písmen; obtíže v chování
Datum vyhotovení	4. 10. 2019
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	29. 1. 2020

#### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky, popis obtíží, pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Vítek je velice inteligentní chlapec, má široký záběr vědomostí v různých oblastech. Vítkovy školní výkony jsou výtečné, problém mu činí psaní. Jeho písmo je velmi nevyrovnané, jednotlivá písmena nemají správný tvar, sklon, výšku. Návaznost některých písmen do slabik je chybná. Rozestupy písmen a slov jsou minimální, čitelnost vět je obtížněji rozpoznatelná.

**II: Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

Český jazyk: správný úchop psacího náčiní; nácvik psaní písmen a slabik. Grafické zachycení správného tvaru písmene a jeho postupného nácviku. Domluva s rodiči ohledně řešení obtíží v problémovém chování Vítka.

**III. Podpůrná opatření ve škole**

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete)

**a) Metody výuky**

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Prodloužení časové dotace na práci, zkrácení písemného projevu o polovinu.  
Respektovat drobné nedostatky při práci během hodin, individuální tempo žáka.  
Pozitivně dávat zpětnou vazbu. Pochvalou.

**b) Organizace výuky**

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Dodržování zasedacího pořádku, sezení v přední lavici v rámci kmenové třídy. Užívat vhodných metod a postupů vedoucích ke správnému psaní.

**c) Hodnocení žáka**

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Kritéria hodnocení zůstávají stejná – klasifikační stupnice.

**d) Pomůcky**

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Pero se správným ergonomickým tvarem podporující správný úchop. Sešity s liniaturou.  
Abeceda.

**e) Požadavky na organizaci práce učitele/ů**

Zadávat poloviční práci

Dát o 50 % více času na kontrolu

Preferovat verbální projev

**IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy**

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Domácí příprava – systematická, častá, pravidelná. Vytvářet klidné podmínky pro práci bez rušivých elementů.

Komunikace s rodinou – písemná, ústní. 1x týdně, popřípadě dle potřeby.

**V. Podpůrná opatření jiného druhu**

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě, v jakých činnostech, jakým způsobem)

Postavení ve třídě – Vítek má pozitivní postoj a kontakt s vrstevníky vyhledává. O rodině mluví přiměřeně. Do činností se zapojuje rád. Respektovat Vítkovy výkyvy v chování.

**VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP**

Dne: 13. 11. 2019

16. 12. 2019

29. 1. 2020

(Naplnění cílů PLPP)

Cíl PLPP byl naplněn. Vítek nacvičil správný úchop pera, začal spát správné tvary písmen a písemný projev se významně vylepšil. Písmo bylo rovnoměrné, získalo správný sklon, tvar, výšku, šířku.

## **Rozbor PLPP**

### Důvod k přistoupení/sestavení PLPP

Plán pedagogické podpory jsem Vítkovi sepsala 4. 10. 2019. Jisté obtíže už se začaly objevovat v druhém pololetí I. ročníku. Důvodem k sestavení PLPP byly hlavně Vítkovy problémy se psaním. Nedodržoval velikost a tvar písmen. Také se u něj objevily problémy v chování. To nebylo důvodem, ale bylo nutné k tomu přihlédnout. Vyhodnocení plánu jsem naplánovala na konec ledna, konkrétně na 29. 1. 2020. Průběžně jsem pozorovala, jak se Vítkovi daří v práci, ale i chování.

### Charakteristika žáka a jeho obtíží

Vítkův intelekt je na vysoké úrovni. Má velmi široké povědomí o zvířatech, rád se zajímá o zeměpis a celkově o přírodu. Jeho pracovní výkony jsou na skvělé úrovni. Jeho záliba se stala předností. Dokáže velmi poutavě vyprávět o věcech, které ho baví. Co ho naopak velmi nebaví, kromě psaní, je výtvarná výchova a pracovní činnosti. Maluje velmi nerad, většinou používá tmavé barvy a celkový dojem většinou působí jako čmáranice. Nemá rád ani činnosti, které souvisí s vyráběním. Nerad stříhá, lepí, vytváří. To jsou tedy Vítkovy silné a slabé stránky. Má výkyvy v chování i soustředěnosti. Je schopen sám sebe rozptýlit. Během hodin je průměrně aktivní, záleží na probíraném tématu a předmětu hodiny. Jeho obtíže v písemném projevu spočívají hlavně v grafickém záznamu písmen. Není schopen dodržet řádek, písmena lítají. Jednou jsou obrovská, jindy téměř nečitelná, protože jsou miniaturní. Měl obtíže s úpravou v sešitech. Jeho písmo bylo prostě neuspořádané s nestejným sklonem. Úchop byl celkem správný, ale občas propínal ukazováček. Částečně je to ovlivňováno jeho poruchami v chování. To zhoršuje výsledky jeho školní práce. Vítek má problémy se sebeovládáním, bývá impulzivní, emočně labilní. Je znát psychomotorický neklid.

### Stanovení cílů PLPP

Jaké jsem si stanovila cíle rozvoje pro Vítku? Zejména dosáhnout zlepšení v psaní. Podporovat správný úchop psacího náčiní, a hlavně upravit písmo samotné. Konkrétně nacvičit správné zachycení jednotlivých tvarů písmen. Dodat písemné projevu lehkost a smysl. Tzn., dodržovat správný sklon a zejména danou výšku jednotlivých písmen. Sjednotit písmo tak, aby nebylo roztahané a velikostně nesourodé. Zkrátka si bezpečně upevnit malá a

velká psací písmena abecedy. Ve spolupráci s rodiči řešit Vítkovo problémové chování. Průběžně sledovat dílčí pokroky.

Podpůrná opatření ve škole

Metody výuky

Obecně: umožnit Vítkovi delší čas na kontrolu a dokončení práce, respektovat individuální tempo a sníženou kvalitu grafického projevu, střídání činností s eventuální možností pohybu. Dávat pozitivní zpětnou vazbu. Mluvit s Vítkem častěji a klidným hlasem. Zkrátit písemný projev o 50 %. Vyzdvihnout Vítku v jeho silných oblastech, dát mu prostor vyniknout. Oceňovat jednotlivé dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek. Vést ke zpětné kontrole vykonané práce. Připomínat Vítkovi snahu o dodržování linek a velikosti písma. Také zdůrazňovat, aby novou větu začínala až na dalším řádku. Zařazovat Vítkovi odpočinkovou aktivitu. Úměrně aktuálním dovednostem ve psaní volit i domácí úkoly. Při Vítkově únavě či přetížení snížit možné projevy vzteku a zamezovat vzniku konfliktních situací. Jakákoliv změna v obvyklých situacích by mohla zapříčinit Vítkovo rozrušení. Důležité bylo určit Vítkovi pravidla a rozhodně být důsledná v jejich dodržování.

Organizace výuky

U Vítku byl nutný správný zasedací pořádek a ten spočíval v tom, že Vítek seděl sám. Byl schopen odvádět pozornost sám sobě a spolužákovi o to více. Seděl v přední lavici, abych měla možnost s ním udržovat oční kontakt. Průběžně ho kontrolovat, dopomoci mu v nesnadné situaci. Brát v potaz občasný psychomotorický neklid. Nepsat dlouhé texty.

Hodnocení žáka

Hodnotit a chválit úspěch. V případě neúspěchu povzbudit, dát možnost nápravy. Hodnotit okamžitě, povídat si o hodnocení. Vítek byl hodnocen známkami s částečným přihlédnutím k jeho výkyvům v chování. Používat průběžně slovního hodnocení. Dát možnost v obzvláště nezdařilém psaní hodnotit mírněji. Vymezit Vítkovi rozsah pro splnění úlohy. Co nestihne, nehodnotit. S Vítkem byla domluvená pravidla dopředu. Důležité bylo i to, že Vítek se postupně zklidňoval v chování a tím pádem bylo i písmo lepší a hodnocení jednodušší, tedy lepší.

Pomůcky

U Vítku nebyly pomůcky moc třeba. Používal sešity s pomocnými linkami, aby natrénoval správnou velikost písma a k tomu pero se správným ergonomickým tvarem. Pro lepší fixaci

jednotlivých tvarů písmen měl Vítek zatavenou abecedu se všemi tvary písma a obrázky. Využíval zejména tehdy, když si nevzpomněl, jak se správně písmeno píše. Obtahoval si písmena prstem nebo tužkou na fólii.

#### Požadavky na organizaci práce učitele cizího jazyka

S kolegyní, která měla Vítku na anglický jazyk, jsme se domluvily na zadávání menšího množství písemné práce, konkrétně o polovinu a poskytnout více času na kontrolu. Vzhledem k tomu, že Vítek měl v jazyce problém, probraly jsme s kolegyní možnost preferovat verbální projev. Respektovat napsaná slova tak, jak je Vítek vysloví. Vzhledem k tomu, že byl PLPP tvořen na určitý časový úsek, tak se sledovalo posun nejen v psaní, ale i v jazyce anglickém. Také jsme se domluvily, že Vítek bude sedět na stále stejném místě a sám. Zajímavé bylo, že vyhodnocení plánu jsem konzultovala právě s vyučující cizího jazyka.

#### Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

S rodiči jsme se domluvili na pravidlech a systému domácí přípravy. Jednalo se zejména o nácvik psaní. Důležité bylo, aby rodiče dohlíželi na to, jak Vítek drží psací náčiní, jak u psaní sedí, zda má vhodné podmínky pro práci a nic ho neruší, nerozptyluje. U Vítky bylo potřebné dohlížet na dodržování velikosti písmen zapisovaných do liniatury sešitů. Rodina spolupracovala skvěle, měli velký zájem na Vítkově zlepšení v psaní a také dělali maximum pro zvládnutí jeho chování. Komunikace probíhala pravidelně, rodiče se zajímali, ptali, sledovali. Posílali zprávy, zpětnou vazbu podávali kdykoli. Podle aktuálnosti jsme komunikovali telefonicky, ale i e-mailem. Dle naléhavosti jsme se i sešli. Většinou to bylo kvůli postupům a terapii ohledně Vítkova chování. Vítek byl nevyzrálý, hodně hravý. Rodiče i já jsme dávali Vítkovi možnost projevit se ve svých zájmech a tím ho posunovat dopředu a motivovat ho tím. Rodiče byli úžasní i v tom, že Vítky brali na výlety a do přírody. Různými činnostmi podporovali Vítkovu jemnou motoriku a nacvičovali správný úchop psacího náčiní. Hodně jsme s rodiči o celé situaci diskutovali a nutno dodat, že ani pro ně to nebylo jednoduché.

#### Podpůrná opatření jiného druhu

##### Zdravotní stav

Respektovat Vítkovu výbušnou povahu, jeho momentální náladu a rozpoložení. Eliminovat situace, ve kterých by mohlo dojít ke střetu, ke konfliktu.

##### Zátěžová situace v rodině či škole

Zde se jednalo opravdu o Vítovo chování a jednání. Pro rodiče to bylo náročné a hodně vysilující. Poskytovali Vítovi oporu a podporu a terapií mírnili jeho projevy v chování. Ve škole jsem to respektovala a brala v potaz.

Vztahové problémy a postavení Vítky ve třídě

Vítek zaujímal ke spolužákům velice pozitivní postoj, kontakt s nimi vyhledával. Uměl si spolužáky získat svými znalostmi a vědomostmi. Hezky a dobře uměl vyprávět.

Rodina

Vítek o rodičích a rodině mluvil vždy velmi hezky. Přiměřeně, ale hezky. Více o mamince nebo babičce. Ženský prvek zde více převládal. Bylo to dáno i tím, že maminka a babička se více zapojovaly do práce s Vítkem. Tatínek a bratr s ním více cestovali a podnikali různé aktivity.

Podpůrná opatření v různých činnostech

Při malování a vyrábění respektovat jistou neobratnost, která se svým způsobem propojovala se psaním. Držení štětce, nůžek atd.

Vyhodnocení účinnosti PLPP

Plán pedagogické podpory byl vyhodnocován průběžně. V listopadu, prosinci a lednu. Mohu tedy zkonstatovat, že nastavená opatření splnila svůj účel. Byla efektivní. Do jisté míry přispělo i Vítovo vyvržení a zmírnění afektivních projevů v chování. Vítek se naučil psát správné tvary písmen a jeho písmo dostalo úpravu. Bylo rovnoměrné a mělo správný sklon a rozestupy. Úchop pera Vítek velmi dobře nacvičil. Celkově se zklidnil a dozrál. Jistým procesem došel do fáze uvědomění se sama sebe a svého postoje k dosavadní práci. Cíl byl tedy naplněn.

### **Rozhovor s Lenkou S. - Christina**

Já: Co bylo Vaším východiskem/impulsem k sestavení PLPP?

Ona: Já už jsem o téhle holčičce věděla, měla jsem ji u zápisu, byla dost „zvláštní“. Měla zrzavé vlásky, vykulená očka, samá noha, samá ruka, hodně hubená, nahrbená, plachá, vůbec nekomunikovala. U zápisu spíše jen seděla, nepoznala barvy, měla problém s úchopem tužky, s levo-pravou orientací, nepoznala písmenka, neuměla básničku. Celkově se stranila a bylo těžké z ní vůbec něco dostat. I přesto byla přijata. Já už jsem byla upozorněna na tuto holčičku

paní učitelkou z přípravné třídy, kterou Christina navštěvovala. Od června jsem věděla, že budu mít Christinu ve třídě. Problémy, které měla Christina v přípravné třídě, mi paní učitelka sepsala na papír. Vzhledem k tomu, že přípravná třída se spíše seznamuje s chodem, systémem a řádem školy, nešlo brát dané problémy jako skutečné. Zde mají školu formou hry a přivykají si na její zvyklosti. Bylo potřeba dát Christině prostor a pozorovat ji v hodinách ihned od počátku roku, zda se rozvine či nikoliv. Když holčička nastoupila do první třídy, tak jsem samozřejmě už věděla své a dost často jsem ji pozorovala. Samozřejmě tak, aby si ničeho nevšimla, aby měla pocit, že je to tak normální. Rodičům jsem poskytovala dost často zpětnou vazbu, aby věděli, jak se Christině od počátku daří. U Christiny se, bohužel, problémy projeví. Bylo to znát, ale vzhledem k tomu, že to byla první třída, tak jsem úplně nevěděla, jestli je potřeba něco s tím začít dělat, protože na to byl ještě relativně čas a holčička byla taková spíše nevyzrálá, takže to vypadalo, pokud s ní budou doma pracovat, tak to třeba Christina dožene. Navíc v té první třídě, řekněme, ten počátek je takový dost rozjezdový, pomalý, hravý, opakující z MŠ, děti si přivykají a důvod tam prostě ještě nebyl. Ale ono se to postupem času vlastně ukazovalo a já už jsem rodičům psala, že Christině sestavíme PLPP, protože začala zaostávat v českém jazyce, ale i matematice. Hlavní problém, proč jsem vlastně k PLPP přistoupila, bylo to, že holčička opravdu nekomunikovala. Ona na mou otázku prakticky neodpovídala, jen otevřela pusinku a vykulila oči. Nepovídala si ani se svými spolužáky, vrstevníky. Obtíže jí činilo čtení, psaní, počty. Základní trivium. Já si stále myslím, že z velké části to bylo nerovnoměrným psychomotorickým vývojem a dysfázií, která nebyla napravena. To se na ní v řečových dovednostech neskutečně podepsalo. Z určité části se i ostýchala, protože cítila, že nějaký problém má. S velkými obtížemi přečetla písmena, ale stále to bylo na podzim první třídě, tedy v počátku školní docházky, poté čtvrtletí. I když jsme písmenka vyvozovali, ukazovali jsme si je atd., tak u ní ty problémy přetrvávaly. Následně se obtíže kupily, písmena, která vlastně ani nepoznala, bylo těžké spojit do slabik. Jakmile jsem toto zpozorovala, dala jsem rodičům hned po několika zprávách, těch zpětných vazbách vědět, že pro Christinu sestavím plán podpory, který bude obsahovat nějaké zvýhodnění, ale za předpokladu, že rodiče doma Christinu pečlivě povedou v domácí přípravě, že budou dodržovat pravidla, která nastavíme, a že začnou chodit na logopedii, kde bude Christina získávat správné řečové návyky a dovednosti, rozvíčovat a uvolňovat jazyk apod. Takže ten důvod k přistoupení byl z důvodu slabého prospěchu z českého jazyka a matematiky.

Jaké obtíže se u Christiny projevovaly?



V první otázce jsem již částečně něco naznačila...Já bych jako úplně první problém, ten největší, řekla potíže v komunikaci. Úroveň jazykových schopností tak celkově nebyla dobrá. Měla nedostatky v představivosti, nedokázala pochopit skrytý význam slov. Celkově měla obtíže s běžným vyjádřením. Chyběla jí i řeč těla. Byla netečná, úzkostná a pasivní. Nechápala instrukce. Věděla, že má něco dělat, ale nešlo jí to, protože tomu nerozuměla. Bylo jí potřeba stále motivovat. Myslela jsem si, když jí budu dávat více příležitostí, že se „ujme“, ale vlastně to na ni působilo stresově. Jak jsem v úvodu zmínila, velkým problémem byla řeč. Na druhou stranu to ale nebylo jádro všech jejích problémů. Měla velké obtíže s přečtením jakýchkoliv písmen. Nezapamatovala si je. Tam už to nebylo ani o tom, že by třeba pletla podobné tvary písmen (b-d-p; r-z; m-n aj.). Ona se k tomu vlastně ani nedostala, protože to nechápala. V podstatě skládání slabik, to si myslím, že pro ni bylo obzvláště těžké. Než se k tomu vůbec propracovala. Všechno jí dlouho trvalo. Nedokázala vnímat, co přečetla. Většinou to byla jen písmenka a mnohdy to bylo o náhodě, že se trefila. Četla velice pomalu, bylo to pro ni náročné, namáhavé, těžké. Bylo zkrátka vidět, že tam nějaký problém je. Bohužel některá písmenka vůbec nepoznala a ona se během té hodiny ani nehlásila, nepracovala. To nebylo o tom, že by chtěla být pasivní, ale ona tomu skutečně nerozuměla. Hodinu tam odeseděla, zřejmě to pro ni nějak plynulo. Nevnímala, nedokázala pojmout optické obrazy, rozeznávat od sebe písmena. Zaměňovala i zvukově blízká písmenka. Nedodržovala jejich pořadí. Např. les – sel. Pokud se jí to vůbec podařilo. Ono už to bylo pouze v jednoduchých slabikách otevřeného typu. Dvojslabičné slovo téměř nezvládala. Nedodržovala diakritiku. Intonace se nedala očekávat. Byla taková „těžkopádná“. Analýzu a syntézu jednoduchých slov nechápala, neuměla. To tam prostě nebylo. Všechny tyto obtíže jsem se snažila zahrnout do PLPP a hledat vhodné metody a řešení. V průběhu času jsem zjistila, že daná řešení jsou nedostačující.

Co se týkalo psaní: Christina měla naprosto, ale naprosto špatný úchop psacích potřeb. Drápovitý. Hodně tlačila a dřela, psala jenom tužkou. K peru se vůbec nedostala. To nepřipadalo v úvahu.

Pro ni byl náročný i samotný opis. Protože si nezapamatovala jednotlivá písmenka, tak nevěděla, jak je má napsat. Nebyla schopna to uchovat v hlavě. Ona to sice viděla, ale vůbec nevěděla, co tam vlastně je. Cosi čárala, cosi psala. Bylo to zvláštní, na to že prošla rok v přípravce a bylo jí dokonce 8 let. Když už se opis nějakým způsobem „zadařil“, tak neskutečně vynechávala písmenka nebo to nedopisovala. Z jedné slabiky při opisu napsala

jedno písmenko, a ještě úplně jiné. Nebylo to ani o tom, že by nestačila tempu psaní, prostě nepsala.

Přepis opsala z tabule. Tzn., to, co tam viděla, to opsala.

Zjistila jsem, že diktáty vůbec nešly. Měla potíže se smyslem pro řád. Psaní do sešitů – pokaždé začínala někam jinam. Jednou vynechala dvě stránky, příště to bylo psaní na spodní řádek, sešit otočila vzhůru nohama, začínala na konci sešitu nebo uprostřed, zkrátka začínala tak všelijak. Nemyslím si, že to všechno bylo způsobeno jejím křečovitým úchopem, ale celkovými obtížemi, které u Christiny gradovaly. Měla špatnou jemnou motoriku. Rodičům jsem doporučovala, aby s Christinou začali navštěvovat kurz grafomotoriky, kde se uvolňují svalové partie. Koordinace pohybů byla u Christiny nedobrá. Byla stále nahrbená, při tělesné výchově, konkrétně při běhu pobíhala neohrabaně, strojeně, hrubá motorika nebyla dobrá. Měla problémy v prostorové orientaci a ve zrakovém vnímání. Velmi obtížně si pamatovala. Orientace, směr apod. Pozornost nulová. Měla svůj svět. Sluchová percepce byla špatná. Určení první a poslední hlásky byl pro ni neskutečně obtížný. Občas se trefila do první hlásky, ale spíše náhodně. Nevím, zda se její pracovní tempo dá nazvat pracovním. Christina cosi tvořila, ale bylo to obtížně definovatelné. Vybavování písmen – problém. Převod z tiskacích na psací, zachování správného tvaru, to jí nešlo. Pokud už tedy něco začala psát, nedokázala navázat na sebe, aby písmena spojila do slabiky. Psala to odděleně. Byly to takové „klikyháky“, písmo špatně čitelné, spíše nečitelné. Písmo nemělo rytmus, spád. Grafický projev byl tedy špatný, a ještě navíc z toho všeho byla Christina neskutečně unavená. Už na podzim 1. ročníku zvládala učivo s velkými obtížemi. Vytvořený PLPP jí učení velice zjednodušoval, ale na to, že prošla přípravným ročníkem, bych očekávala více. Minimálně to, že se bude umět podepsat velkými tiskacími písmeny. Ta písmena by měla, bývala ovládat. PLPP jí poskytoval úlevy, ale myslím si, že to pro ni až tolik neznamenal. Christina nebyla příliš nadaná v českém jazyce a matematice, potažmo naukových předmětech, nemluvě o cizím jazyku. Numerace do 3, to celkem šlo, spočítat 3 jablíčka, ale do 5 už nezvládala. Hodně to bylo o poctivé a bedlivé domácí přípravě, která však nebyla. A jak jsem říkala, dodržování pravidel a dávání zpětné vazby. Oboustranné.

Jaké metody jste volila pro práci s žákyní?

U Christiny toho bylo více. Hned v úvodu bych ráda zmínila, že holčička se s námi účastnila úplně všeho, z ničeho jsem ji nevynechávala. Ať to byla jakákoliv forma, způsob nebo metoda výuky. Chtěla jsem, abych co nejdříve poznala, co jí „sedí“. Myslela jsem si, že je to skupinová práce nebo myšlenková mapa. Ale Christina neměla, čím moc přispět. Musím ale říct, že děti

se ji snažily vzít mezi sebe. Na to reagovala úšklebkem či grimasou. Bylo důležité jí tu podporu vyjádřit, což se díky dětem ve skupině dělo. Nutné bylo podporovat ji ve výkonu, byť to byl jen dílčí úspěch. Ocenit jakoukoliv snahu, i když by to někomu mohlo připadat jako nic. I za ten malinkatý kousíček práce jí bylo třeba pochválit a vyzdvihnout, aby se alespoň usmála a cítila se o trošku lépe.

Při osvojování písmena a nějakém zapamatování, zafixování jsem volila metodu, která se mi pro ni jevila přijatelná. Dala jsem jí nádobku obdélníkového tvaru, ve které byla mouka nebo písek. Někdy i barevný, aby to bylo lépe vidět. Christina si do písku zkoušela ukazováčkem psát jednotlivá písmenka. Místy to vypadalo, že si spíše hraje, než aby tvořila písmena, ale chodila jsem ji neustále kontrolovat. Ve třídě byla obrázková abeceda a ona měla ještě svou vlastní, zmenšenou, ale stále dost velkou na to, aby si mohla prstíkem to písmenko obtahovat. Pak si to zkoušela i do vzduchu, což nemělo ten patřičný důsledek. Také na lavici. Nejlepší to bylo do barevného písku. Měla plastelínu, aby si mohla tvary modelovat, což ji rozvíjelo i jemnou motoriku. Dále mazací tabulku s fixem, kde si písmeno mohla několikrát obtahovat. Také měkoučký tupý drátek a provázek. Vytvářeli jsme písmena z našich těl, ba dokonce i pohybem. Měli jsme mnoho způsobit, jak to do té hlavičky dostat a fixovat. Christině to pomáhalo jen částečně. Dobré bylo, aby si před samotným psaním ruku uvolnila. Kdykoliv během psaní si mohla protáhnout prstíky, vyklepat, zakroužit zápěstím, loktem, ramenem, zkoušet si několikrát správný úchop. U Christiny se vyplatilo ji dopřát i krátký odpočinek. Dost tlačila na tužku, právě díky drápkovitému úchopu, a tím pádem vydávat neskutečnou sílu z ramenního kloubu, aby byla vůbec schopná tam něco vytvořit. Občas jsem ji nechala projít po třídě, aby se uvolnila. Stále jsme nacvičovaly správný úchop. Já jsem jí poskytovala jumbo trojboké pastelky. Sledovala jsem, jak samotný úchop vytváří. Když jsem byla u ní a vedla ji, tak držela pastelku či tužku správně. Jakmile jsem poodešla, tak pastelku chytila svým obvyklým, zautomatizovaným úchopem. Z toho bylo patrné, že se doma neprocvičuje. Zkoušela jsem jí dávat násadku, ergonomický nástavec, což se zpočátku zdálo fajn. Po čase ale Christina začala nástavec posunovat, nebo spíše sundávat. V závěru to tedy bylo horší, takže jsme se vrátili k širokým trojhranným pastelkám. Brala jsem si ji na chvíli po vyučování, než šla do družiny. Trénovaly jsme úplně všechno. Samozřejmě jen určitý čas, protože by toho na ni bylo moc. Jednalo se o záznam písmen, jednotlivé čtení, numeraci a úchop. Chodily jsme spolu k tabuli a Christina si zkoušela křídou psát jednotlivá písmena. Sledovala, jak tou rukou pracuje. Dále jsme zkoušely stavět jednou rukou kostky, tedy věž, přebírat kuličky podle barev, počítat je, sledovat kde je jich méně/více, navlékat korálky,

namotávat vlnu do klubíčka, na tabuli jsme čmáraly kola, na velký kus balicího papíru si houbou na tabuli zkoušela velké kruhy, houbičkou na nádobí menší kroužky, křídami na chodník malé kroužky. Nejdříve kroužila ve stoje, pak vsedě. Dívala se na ten pohyb, který vytvářela. Postupně jsme přecházely ke štětcům. Nejdříve širším, poté užším. Mírné zlepšení tam bylo a také bylo důležité ho ocenit. Nutné bylo respektovat její tempo, nedostatky, a navýšit čas na práci a veškerou kontrolu. Zkracovat opisy, přepisy, diktáty. V diktátech jí dávat různé doplňovačky. Cvičit její pozornost. Zaměřené to bylo na analýzu a syntézu slov, jejich chápání, postřehování jednotlivých písmen a fixování správných tvarů. Neměla tedy klasické diktáty, ale právě ony zmíněné doplňovačky nebo pracovní listy. Později jsem jí diktát napsala na papírek velkými tiskacími písmeny. Protože měla problém i s tímto přečtením, tak když jsem prošla okolo ní, slovo, spíše tedy slabiku jsem jí zdůrazněně přečetla a nadiktovala. Pak jsem diktovala zbytku třídy. Takhle jsem to pěkně střídala. Měla u sebe všechny pomůcky, které jsem jí já připravila, aby si mohla kontrolovat, ale bylo to pro ni strašně náročné. Důležité bylo pracovat v kratších časových intervalech a ohlížet se na její individuální pracovní tempo. Pozornost jí hodně oscilovala. Já bych prostě řekla, že ona žila ve svém světě. Jako kdyby duchem mimo, snila. Její komunikační schopnosti byly vlivem vývojové dysfázie hodně narušené. Nezbytné u ní bylo upevňovat a osvojovat základní školní dovednosti a procvičovat čtení a psaní. Později jsem diskutovala i se speciálním pedagogem. Pokyny pro Christinu musely být velmi, ale velmi jednoduché, srozumitelné, a hlavně na to poskytnout dostatek času. Organizace něčeho náročnějšího byla pro holčičku zátěžová. Na místě byla důležitá kontrola toho, jak zadání rozumí. Ptát se a zjišťovat. Znovu vysvětlovat. Byla si dost nejistá, a proto byla důležitá pomoc s prvním krokem a hodně ji podporovat. Dostatečně pochválit. Ona to sice nevyjádřila, protože nehovořila, ale myslím si, že v očích to bylo znát. Ona se neuměla usmívat, ale zdálo se mi, že oči se jí občas rozzářily. Možná to byla ona pověstná jiskra v očích, jako kdyby pookřála. Bohužel byla dost úzkostná. Celky učiva jsem jí rozměnila a metody výkladu jsem propojovala s vizualizací a praktickou aplikací. To je všeobecně nejlepší. Bylo důležité upevňovat a ukotvovat znalosti písmen. Procvičovat sluchové rozlišování, zrakovou percepci, koncentraci pozornosti, grafomotoriku. Později jsem Christině připravovala vhodné texty ke čtení. Barevné čtení s velkými písmeny a obrázky. Trénovat čtení s porozuměním. Nenechávat ji číst dlouho před třídou. Psychicky to pro ni bylo náročné.

Já: Vyžadoval si charakter žákových obtíží zařazení pomůcek do výuky?

Ona: Ano, snad všechny, co vůbec existovaly. Byly to různé PL pro podporu zrakového rozlišování, sluchového vnímání, koncentrace pozornosti. To vše bylo částečně zařazováno v průběhu výuky, ale také doporučováno rodičům k procvičování a trénování. Byly zaslány veškeré materiály, byly i doporučeny materiály k zakoupení, popřípadě k zapůjčení, např. Kuliferda a od Jiřiny Bednářové. Dále Logico. Christině jsem zapůjčila své Logico s mnoha náměty. Tvary, barvy, čísla atd. Zároveň si díky pohyblivým kolečkám cvičila jemnou motoriku, určovala barvy, počítala, kolik koleček je zasunutých, kolik dole, orientaci aj. Ve škole měla pro matematiku na všechny hodiny počítadlo, využívala žetony. Záložku, abecedu, trojboké široké pastelky. Ty jsem měla neustále připravené. Poté to byly jmenované nádoby s moukou a pískem, drátek, modelína, provázek, mazací tabulka. To vše měla v lavici. Ve třídě pak nástěnné tabule, abeceda s obrázky, procvičovací sešity pro předškoláky, speciální publikace, sešity s pomocnými linkami. Některé pomůcky měla mít při sobě, ale většinou je vůbec do školy nenosila. Musím také, bohužel, zkonstatovat, že některé pomůcky neuměla používat, a to i přesto, že jí to bylo mnohokrát vysvětleno a ukázáno.

V čem tedy spočívala konkrétní podpora?

Ona: Já už jsem toho docela dost řekla v otázce o metodách výuky, přijde mi to hodně propojené. Takže bych to shrnula. Pochvala a motivace. V českém jazyce více času na kontrolu a samotné psaní, méně práce, jiná forma diktátů – doplňovací cvičení a pracovní listy, čtení se záložkou, průběžné ověřování pochopení zadaného cvičení, dopomoc prvního kroku, nelimitovat úkoly, využívání pomůcek, ústní ověřování znalostí a tolerovat individuální tempo a zohlednit obtíže při klasifikaci.

Já: Podílel se na sestavení PLPP ještě někdo jiný? Třeba PPP nebo výchovný poradce?

Ona: Takhle bych to neřekla, že se podílel. S výchovným poradcem a později i se SPC a PPP jsem byla v kontaktu, ale PLPP jsem sestavila sama na základě Christinčiných obtíží. Plán podpory jsem probírala prvotně s rodiči. Vzhledem k tomu, že jsem měla podklady a sama jsem svým vlastním pozorováním zjistila, že jisté signály a varovné příznaky tu jsou, plán jsem vytvořila.

Já: Jak jste organizovala výuku?

Ona: Výuka probíhala v rámci vyučování ve kmenové třídě, důležité bylo střídat činnosti, zohlednit psychomotorický neklid. Dobré bylo mít s Christinou těsný kontakt a volit individuální přístup. Dávala jsem jí doučování, takže v rámci pedagogické intervence se zaměřit na aktuálně probíranou látku, rozvíjet její dovednosti. Z hlediska organizace bylo

velmi důležité, aby mi Christina seděla úplně vepředu, tzn. v první lavici hned přede mnou. I přesto, že byla hodně vysoká, jak jsem říkala samá ruka, samá noha, tak to bylo nezbytné. Nechtěla jsem, aby seděla sama. Z pohledu učebního procesu to bylo jedno. Spolužačka ji nenapovídala a Christina ani sama neměla zájem. Vlastně ji to vůbec nenapadlo. Ze stran domácí přípravy to bylo hlavně o logopedii. Aby na ni docházeli, a hlavně pravidelně a poctivě trénovali. A tím se i zvyšovala slovní zásoba a rozvíjela komunikační dovednost. Následně jsem doporučila vyšetření v SPC či PPP a poradit se speciálním pedagogem.

Já: Jakou strategii jste, Lenko, zvolila při rozvíjení žákynina cíle?

Ona: Víte, Báro, určit nějaký konkrétní styl učení pro Christinu, bylo docela složité. Jistá strategie tu byla, ale postup a činnosti jsem obměňovala. Měla jsem systém učebních postupů, ale u Christiny jsem hodnotila i dílčí úspěchy. Bylo to v pravidelném časovém úseku, a to jednou týdně. Nejdůležitější informace o Christině jsem zaznamenávala do svých poznámek o žákyni v konkrétním učivu, tedy změnách, eventuálně úspěších či stagnaci. Jak jsem zmínila, strategii jsem u Christiny mírně upravovala, dle aktuálních potřeb žáka. Myslím, že to bylo docela dost náročné, protože Christina měla spoustu zautomatizovaných návyků a přivykat ji na něco nového bylo obtížné. Doba učební strategie byla ovlivněna charakterem Christininých problémů. Bylo důležité mapovat a pozorovat, jak se Christina během hodin projevuje. Bylo to společné spojení mezi mnou a Christinou. Pochvala a zejména motivace. Možná je to klišé, ale hovořila jsem o tom, že měla narušenou komunikační schopnost a pochvala ji rozzářila. V této souvislosti musím zmínit, že velký, ale skutečně hodně velký význam měla rodina. Zdůrazňuji to proto, že zde byly určité problémy a bohužel z rodiny nevycházela dostatečná podpora. Christinin přístup k učení jako takovému byl, no vlastně nebyl. Snažila jsem se nějak napojit na její vnímání, myšlení, hledání souvislostí, ale bylo to stále se opakující. Takže jsem se stále hledala v tom správném stylu učení. Důvěra byla vždy na prvním místě. Tzn., navodit pro ni takovou atmosféru, aby se cítila příjemně a klidně. Nevím, jestli tomu tak bylo, protože řečí těla na sobě nedala téměř nic znát.

Já: Lenko, jaká kritéria jste použila při hodnocení?

Ona: Rozhodně hodnotit a chválit sebemenší úspěch, v případě neúspěchu povzbudit, dát možnost nápravy. Formativní hodnocení sejevilo jako nepatrné posunutí vpřed. Hodnotit pokroky v časovém horizontu. Někdy razítka, samolepky, pohlazení, pochvala, vlídné slovo. Vycházet z toho, co Christina vypracovala; nikoliv z toho, co vypracovat nestihla. Tolerovat pomalé pracovní tempo a výkyvy v koncentraci pozornosti. Byla hodnocena známkami, ale

hodně jsem přihlížela k jejím obtížím. Nakonec po domluvě se školním psychologem byla Christina hodnocena slovním hodnocením.

Já: A jak se Vám, Lenko, spolupracovalo s rodiči Christiny ohledně domácí přípravy?

Ona: Společně jsme se sešli brzy na počátku školního roku. Rodiče jsem informovala, že jsem u Christiny častějším pozorováním zjistila, že má problémy jak v českém jazyce, tak matematice. Hned jsme se domluvili na pravidlech domácí přípravy. Na jejím pravidelném dodržování, zpětné vazbě a provázanosti se mnou. Pravidelně konzultovat, zavést Christině režim. Rodiče dostávali přesné instrukce o tom, co mají s Christinou nacvičovat, trénovat. Dle situace bylo někdy třeba konzultovat i dříve. Spolupráce s rodiči však nebyla dostačující. Christina se směrem vpřed moc neposunovala, protože neměla upevněné znalosti a vědomosti z domova. Chyběla mi zde důslednost v dodržování domluvených pravidel. Christina byla nedostatečně připravena a mnohdy nemívala v aktovce potřebné pomůcky, ba dokonce učebnice a sešity. Doporučovalo jsem i logopedickou konzultaci kvůli nápravě řeči, ale ani na toto rodiče nijak nereagovali. Komunikace byla písemná, ale i telefonická. V případě větších obtíží jsme si domluvili osobní schůzku, někdy u ní byl přítomen i výchovný poradce. Většinou chodil na schůzky otec, matka se starala o mladšího Christinina sourozence. Takže spolupráce nebyla úplně ideální.

Já: Můžete mi tedy, Lenko, říct, zda byl PLPP naplněn?

Ona: Bohužel nebyl. Vůbec nebyl. V podstatě tam nebylo téměř nic, co by bylo nějakým posunem vpřed. Christina nezvládla techniku čtení, poznávání písmen, jejich grafický záznam, numeraci do určitého počtu. Byla odeslána do PPP.

### **Plán pedagogické podpory**

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žáka“)	Christina
Škola	ZŠ Praha
Ročník	1.
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Velmi slabý prospěch z českého jazyka Slabý prospěch z matematiky

Datum vyhotovení	17. 12. 2018
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	28. 2. 2019

### **I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky, popis obtíží, pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Christinka nemluví, nekomunikuje ani se mnou, ani s vrstevníky. S velkými obtížemi přečte písmena, slabiky. Některá písmena nepozná vůbec. Během hodin se nehlásí, nepracuje. Písemný projev bývá obtížně čitelný. Tvary písmen ji činí problém. V matematice ji činí problém numerace do 5, poznávání číslic; sčítání a odčítání do 5. Slovním úlohám nerozumí. Je to holčička s odlišným projevem a vnímáním. Horší hrubá i jemná motorika. Obtíže v pochopení zadávaných úkolů. Hodně unavitelná. Emoční nestabilita. Ráda chodí do přírody.

### **II: Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

Český jazyk: poznávání písmen; čtení jednotlivých tvarů písmen a slabik; správný úchop psacího náčiní; nácvik psaní písmen a slabik. Grafické zachycení správného tvaru písmene a jeho postupného nácviku. Analýza a syntéza jednoduchých slov. Rozvoj sluchového vnímání, zrakového rozlišování, komunikačních schopností a dovedností. Rozvíjet matematické představy a logické přemýšlení. Procvičovat uvolnění ruky, odstranit graf motorické obtíže.

### **III. Podpurná opatření ve škole**

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpurných opatření, které uplatňujete)

#### **a) Metody výuky**

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Pracovat v kratších časových intervalech s ohledem na individuální pracovní tempo. Poskytovat větší míru názornosti, dopomoc prvního kroku, individuální přístup a intenzivnější míra podpory. Oceňovat snahu, poskytovat zpětnou vazbu. Poskytovat dostatek času na práci. Citlivě hodnotit chybovost v napsaném textu. Volit takové metody výkladu, které je možné spojit s vizualizací a praktickou aplikací. Vytvořit klidnou zónu bez rušivých prvků a umožnit odpočinek vzhledem k velké míře unavitelnosti. Na místě je i zvýšená kontrola porozumění zadanému úkolu. (opakovat zadání, dovysvětlení). Posilovat oslabené percepční oblasti. Sluchovou a zrakovou oblast, grafomotoriku. Doplňovací cvičení místo diktátů.

#### **b) Organizace výuky**

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Organizace výuky ve školní třídě: časté střídání činností, čas na odpočinek, individuální přístup, sezení v první lavici

#### **c) Hodnocení žáka**

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Citlivě hodnotit specifickou chybovost v psaném i čteném projevu, využívat alternativního hodnocení jednotlivých úkolů v českém jazyce a v matematice (slovně, razítky, smajlíky...),



chválit Christinku i za snahu a dílčí pokroky. Tolerovat individuální pracovní tempo (pomalé) a výkyvy v koncentraci pozornosti. Hodnotit to, co Christinka stihne v rámci časového limitu vypracovat. Hodnocena klasifikační škálou s přihlédnutím ke specifickým potřebám.

#### **d) Pomůcky**

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Pomůcky v českém jazyce: obrázková abeceda se 4 druhy písmen; záložka se čtecím okénkem, pracovní listy pro podporu zrakového rozlišování, sluchového vnímání, koncentrace pozornosti, Logico, Kuliferda; široké trojboké pastelky, nádoby s pískem, moukou, drátek, modelína, stíratelná tabulka, procvičovací sešity pro předškoláky, sešity s pomocnými linkami, nástěnné tabule.

Pomůcky v matematice: počítadlo, žetony

#### **e) Požadavky na organizaci práce učitele/ů**

Zadávat poloviční práci, dát o 50 % více času na kontrolu, respektovat individuální tempo, dát možnost odpočinku.

### **IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy**

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Domácí příprava: pravidelně zasílána 1x do konce týdne s podrobným návodem. Zpětná vazba, dodržování nastavených pravidel. – systematická, častá, pravidelná  
Komunikace s rodinou – písemná, ústní. Vícekrát do měsíce, dle aktuální potřeby.

### **V. Podpůrná opatření jiného druhu**

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě, v jakých činnostech, jakým způsobem)

Postavení ve třídě – Christinka nevyhledává kamarády, nenavazuje vztahy. Nekomunikuje. Do činností se zapojuje obtížně, většinou nechápe zadání nebo nevnímá.

### **VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP**

Dne: 28. 2. 2019

(Naplnění cílů PLPP)

Plán nebyl naplněn. Christince se nepodařilo posunout vpřed. Nezvládla správnou techniku čtení, poznávání písmen, jejich grafický záznam, numeraci do daného počtu. Byla odeslána do PPP a k psychologovi.

## **Rozbor PLPP**

K sepsání plánu pedagogické podpory jsem přistoupila z důvodu Christinina slabého prospěchu z českého jazyka a matematiky a také z důvodu komunikačních obtíží. Plán byl sestaven v prosinci na základě konzultace s rodiči, která proběhla 12. 12. 2018. Ze závěru schůzky byly navrženy 3 body. Sestavení PLPP, doporučení návštěvy v PPP a také vyšetření u dětského psychologa. Ještě týž den rodiče zažádali o poskytnutí poradenské pomoci v PPP. U Christinky byly obtíže znatelné již o něco dříve, brala jsem to v úvahu, ale PLPP jsem vyhotovila k 17. 12. 2018.

## Charakteristika žákyně a jejích obtíží

Christina je velmi citlivé, úzkostně laděné děvče. Hůře zvládá zvýšenou zátěž a dílčí neúspěchy. Patrná je zvýšená unavitelnost, odklony pozornosti, tendence vzdávat to. Pomalu se adaptuje, obtížně navazuje vztahy, je emočně nestabilní. Celkové osobnostní zrání probíhá u Christinky pomaleji, promítá se to právě do sociální oblasti. I přesto je Christinka místy snaživá, občas i ochotně spolupracuje, dle jejího momentálního rozpoložení a vědomostí v dané oblasti učiva, motivuje ji samozřejmě velká pochvala a následný, byť jen nepatrný, úspěch. I když to neumí dát moc najevo, tak je vděčná za pomoc a emoční podporu. Je také důležité zdůraznit její silnější stránky, což je třeba zájem o přírodu. Má ráda kytičky a zvířata. Další důležitou věcí jsou komunikační potíže. Je netečná, nekomunikativní. Zdá se, že její chápání řeči je jiné. Má obtíže v pochopení zadání úkolu. Často jsou pro ni instrukce nesrozumitelné. Nepostihne vícenásobné pokyny. Vyjadřovací schopnosti, verbální produkce a jistý jazykový cit jsou oslabené. Do jejího školního výkonu se tedy její artikulační neobratnost velmi promítá. Zejména právě do českého jazyka a matematiky. Oslabení je znát i v oblasti sluchové a zrakové, taktéž v grafomotorice. Tyto obtíže se promítají do čtení a psaní. Čtenářské dovednosti jsou prozatím na velmi nízké úrovni. Christinka nemá dostatečně osvojená a ukotvená jednotlivá písmena. Má problémy i v oblasti matematických schopností a dovedností. V oboru numerace, základních číselných operací a jejich aplikace neodpovídá přiměřeně věku. Vážně „sekvence“ řazení Neverbální složka převládá nad verbální. Patrná je zvýšená nejistota čísel., chybovost (záměny tvarově podobných písmen, vynechávky, potíže s diferenciací s délkou samohlásek). Tempo je velmi pomalé, čtení vykazuje známky specifické chybovosti a oslabení v percepčních oblastech, jak již bylo zmíněno. Vypadá to, že celkové osobnostní zrání probíhá u Christinky pomaleji a oslabení dorozumívacích schopností ovlivňuje Christinčin sebeobraz a školní zařazení. Dosti často absentovala.

## Stanovení cílů PLPP

Vzhledem ke komplexnosti veškerých obtíží, tedy čtení, psaní, numeraci a narušeným komunikačním dovednostem, bylo třeba vhodně zvolit takové cíle, kterých bude Christinka schopna skutečně dosáhnout. Tedy nastavit reálný cíl.

Především to bylo poznávání písmen. Malých a velkých tiskacích i psacích. Od toho se bude odvíjet vše. Nacvičit správný úchop psacího náčiní. Věnovat se grafomotorickým cvičením, uvolnit ramenní kloub, loket, zápěstí, prsty. Grafické zachycení správného tvaru písmene. Skládat slova z detailu do celku a opačně. Rozvíjet komunikační dovednosti, sluchové vnímání, zrakové rozlišování, a to vše ruku v ruce s budováním a posilováním Christinčiny

důvěry. Rozvíjet matematické představy, logické myšlení, číselné řady a zvládnout jednoduché slovní úlohy. Nacvičit bezpečně numeraci do 5 a dále.

Ve spolupráci s rodiči jsme se dohodli, že budou s Christinkou znovu navštěvovat logopeda a pravidelně budou doma cvičit přesně to, co jim logoped doporučí. Právě proto, že Christinka nekomunikovala, bylo potřeba jí pomoci a tím podpořit školní výuku. Zájem a chuť o učení.

Podpůrná opatření ve škole – konkrétní postupy

Metody výuky

Pracovat zejména v kratších časových intervalech, s ohledem na individuální pracovní tempo, oscilaci pozornosti a narušené komunikační dovednosti. Postupně osvojovat a upevňovat základní školní dovednosti a procvičovat čtení a psaní ve spolupráci s třídním učitelem 3x týdně, dle dohody s rodiči a momentálním stavu Christinky. Jak při výuce, tak při domácí přípravě zadávat pokyny jen v jednoduchých a snadno srozumitelných větách. Na práci poskytovat dostatek času, vyhradit čas na odpočinek, relaxaci. Určitě je na místě i zvýšená kontrola porozumění zadanému úkolu (opakovat zadání). Využívat ve větší míře metody názornosti. Christinku podpořit v prvním kroku školní práce a volit individuální přístup. Rozhodně velmi často oceňovat snahu, byť sebemenší, a nehodnotit zvýšenou chybovost v oslabených oblastech. Volit tedy takové metody výkladu, které lze spojit s vizualizací a praktickou aplikací. V četbě omezit hlasité čtení před třídou. Čtecí texty dle možnosti přizpůsobovat aktuálním čtenářským dovednostem. Možnost práce se čtecím okénkem. Postupně trénovat čtení s porozuměním. Popřípadě namalovat obrázek. V psaní citlivě hodnotit obzvláště specifickou chybovost a chyby z nepozornosti. Posilovat a ukotvovat, fixovat, znalost jednotlivých písmen, správné zachycení tvaru grafému, pořadí písmen ve slabice, následně slově. Posilovat oslabené percepční oblasti. Vytvořit zónu klidu a odpočinku.

Organizace výuky

U Christinky to bylo zejména o individuálním přístupu. Z hlediska zasedacího pořádku sezení v první lavici před učitelem. Oprostit žákyni od možných rušivých elementů. Vzhledem k její vysoké unavitelnosti zařazovat co nejčastěji relaxační chvílky, vymezit čas na odpočinek a hodně střídat činnosti.

Ve spolupráci s rodinou zajistit vhodně zacílenou logopedickou péči, vyšetření v PPP, popřípadě v SPC a dětského psychologa.

Doučování třídní učitelky zaměřené na reedukaci a podporu rozvoje oslabených percepčních oblastí (sluchové, zrakové, oblast grafomotoriky). V rámci školy 3x týdně. Jinak aktuálně dle dívčích možností.

Hodnocení žákyně

Christinku hodnotit průběžným formativním hodnocením. Používat klasifikační škálu, ale s kombinací slovního hodnocení. Sumativní hodnocení použít po vyhodnocení plánu. Hodnotit dle charakteru obtíží. Chválit Christinku za veškerou snahu, kterou projeví. Ocenit postupné kroky. Využívat alternativního hodnocení, např. obrázková razítka s hodnocením apod. jak v českém jazyce, tak v matematice. Důležité je citlivé hodnocení, a to v psaném i čteném projevu. Tolerovat její pracovní tempo a výkyvy v pozornosti.

Pomůcky

Matematika: počítadlo, žetony, tvrzené papírové peníze (kulaté mince), zatavené číselné řady, široké trojboké pastelky

Český jazyk (čtení a psaní): miska s pískem, moukou, drátek, mazací tabulka, modelína, provázek atd. Obrázková abeceda, záložka s okénkem, sešity s pomocnými linkami

Pro oblast doučování (ve škole a doporučeno k domácímu procvičování) Logico, Kuliferda, Čtení s porozuměním a hry s jazykem, Rozvoj zrakového vnímání, Co si tužky povídaly, Sluchové vnímání, Není hláska jako hláska, [www.naucsecist.cz](http://www.naucsecist.cz), [www.naucsepocitat.cz](http://www.naucsepocitat.cz).

Požadavky na organizaci práce učitelů

Kolegyně se mnou prodiskutovala, jak bude s Christinkou pracovat. Řekla jsem jí své požadavky, tedy respektování jejího tempa, vyšší unavitelnosti, navýšit čas na kontrolu, zadávat poloviční práci a umožnit ji odpočinek, klidně i lehnout si na koberec nebo projít po třídě. Kolegyně sama navrhla, že bude upřednostňovat verbální projev, ale i neverbální. Písemný bude regulovat na minimum.

Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

Popis úprav domácí přípravy:

Procvičovat orientaci v prostoru, vytleskávat slova po slabikách, procvičovat správný úchop psacích potřeb, poznávání písmen a jejich délky lze i s vizualizací, numerace do 5 s manipulativní činností (žetony, počítadlo, bonbonky apod.), procvičovat probraná písmena a slabiky, psaní čísel, trénovat porovnávání  $<$ ,  $>$ ,  $=$ , trénovat jednotlivé kličky, zátrhy, obloučky,

vlnovky atd., slova rozkládat po písmenech a poté ho zase složit, skládání jednoduchých slov z psacích do tiskacích a obráceně, četba těchto slov, hlasité čtení, rozpoznávání číslic, s počítadlem počítat příklady na sčítání a odčítání, později ústně, zrakové vnímání, postřehování tvarů písmen, skládání slov ze skládací abecedy, zjišťovat návodnými otázkami obsah jednoduchých, přečtených vět typu: „Máma má mísu“. „Ela pase sele“. „Pepa mele maso“. Rozpoznávání jednotlivých písmen ve všech tvarech, obrázky pro náslovnou hlásku – určovat čím začíná a čím končí, při čtení používat záložku, ukazovat si obloučkem jednotlivá písmena a vázaně je spojit do slabiky (m-e, me), jednotlivé slabiky propojovat do slov např. p-a, pa; s-e, se; pa-se; pase, psát do cvičné Písanky nebo zavést cvičný sešit, sledovat postavení ruky, uvolňovat ruku – ramenní kloub, loket, zápěstí, prsty, rozvíjejte komunikaci, cvičte zrakové rozlišování a sluchové vnímání.

Forma a frekvence komunikace s rodinou

Komunikace písemná, e-mailová, 1x do týdne nebo dle potřeby. Poskytovat oboustranně zpětnou vazbu.

Podpůrná opatření jiného druhu

Respektovat Christinčinu narušenou komunikační schopnost. Podporovat v budování sociálních vztahů, zohlednit emoční labilitu a úzkostnost.

Vyhodnocení účinnosti PLPP

Bohužel se nepodařilo plán pedagogické podpory naplnit. Christinka se spíše v učivu propadla hlouběji a účinnost plánu byla tedy minimální. Christinka nezvládla správnou techniku čtení, poznávání písmen a jejich grafický záznam a numeraci do daného počtu. V den vyhodnocení PLPP, tedy 28. 2., bylo již znám závěr z vyšetření z PPP. Vyšetření proběhlo 26. 2., s doporučením na změnu školy. Jednalo se o školu zaměřenou přímo na podporu a vzdělávání žáků s narušenými komunikačními dovednostmi (vadami řeči).

### **Rozhovor s Editou N. - Eliška**

Já: Co bylo Tvým východiskem pro vypracování PLPP?

Ona: Tak. Jedná se o holčičku a plán byl vypracován na základě obtíží, které se u Elišky projevovaly. Musím ale říct, že byly takové „nespecifické“. Konaly se v různých časových obdobích. Ty problémy, kterými ona trpěla, byly v oblasti čtení, ale vypadalo to, že se vše překlene a čtení půjde lépe. Musím říct, že obtíže se jevily jako náznak dyslektických

problémů. Později se začaly projevovat problémy i ve psaní. Tím impulzem bylo hlavně to čtení. Bylo znatelné, že Eliška bez té pomoci není schopná plynule číst. Neměla dobrou techniku čtení, hodně se zadržávala. Tak tohle všechno přispělo k sestavení PLPP. Vlastně i ten její neklid, stres z toho, že má číst. Eliška dobře komunikovala, motorika byla v pořádku, rozuměla pokynům, do kolektivu se výborně začleňovala. Všechno tohle bylo v pořádku. Ono tím pozorováním v hodině jsem došla k závěru, že by prostě bylo dobré Elišce plán podpory poskytnout. Začala jsem jednat s rodiči a s Eliškou, aby věděla, co se vlastně děje a že jí všichni okolo chceme pomoci. Plán byl sestaven v podstatě i s podporou PPP, kterou rodiče s Eliškou na doporučení navštívili. Bylo to v období hlavních prázdnin, tedy na rozhraní konce 2. třídy a začátkem třetí. Musím říct, že v rodině byli velmi příkladní, s Eliškou pracovali. Eliška na tom byla docela dobře, ale bohužel zasáhla částečně i distanční výuka, která trochu zhoršila čtení, protože jsme tomu nebyli přítomni ve škole a Eliška se s největší pravděpodobností i ostýchala před tou skupinou takhle číst. Přeci jen v tom kolektivu, v té třídě je to jiné. Toto všechno bylo impulzem k sestavení plánu. Pomohlo mi to vlastně lépe zmapovat Eliščinu obtíž. Týmová spolupráce s rodiči a PPP dospěla k tomu, že Elišce ten plán sestavíme.

Já: Jaké obtíže se tedy u Elišky projevovaly?

Ona: No, o těch obtížích jsem už trochu mluvila. Prvně ale chci říct to, že Ela je nesmírně šikovná holčička. Její silnou stránkou je sport, konkrétně plavání. Nejen ale tělesná výchova jde Elišce skvěle. Je to i matematika. Tam snad jen oblast slovních úloh je slabší. Když neporozumí textu, tak úlohu správně nesestaví a nevypočítá. Jak jsem ale zmínila, v oblasti pohybu je skutečně nadaná. Bravurně ovládá i lyžování a bruslení. Je velmi poctivá. Má spoustu medailí a diplomů. Je velmi inteligentní. Zkrátka holka, co se neztratí. Má široký záběr vědomostí v různých oblastech. Její výkony jsou prostě výtečné. Problém jí prostě činí čtení a delší psaní. Při delším psaní už začne dělat chyby v jednotlivých písmenech, není schopna pak rozlišovat i diakritiku, no a samozřejmě to poslední je i/y. Bohužel musím říct, že i přesto, že jsme se všichni snažili podat nějak správně čtení, tak techniku četby nezvládla. I z tohoto důvodu docházelo ke sníženému tempu četby. Zkoušeli jsme záložku s okénkem. Eliška to čtecí okénko nějakou chvíli používala, využívala ho, ale nebylo to něco, co by jí extra vyhovovalo, takže od toho sama odešla. Když se ještě vrátím k těm obtížím v psaní, tak když psala všechno jako ostatní, tak samozřejmě nestíhala a při tom velmi rychlém tempu v písemném projevu docházelo k nárůstu chyb a mnohdy specifických, kde tu diakritiku už

vůbec nezvládala, nestíhala a bohužel i ta písmenka byla chybná. Občas úplně přehazovala slabiky. Tady bylo naprosto znatelné, že ty obtíže tam jsou.

Co se týkalo zdravotního stavu, tak Eliška trpěla alergiemi, ale nijak zvláště ji to neomezovalo. Spíše si myslím, že mohlo být trochu problémem to, že Eliška nemá sourozence. Je jedináček. Každopádně jak jsem říkala, Elinka je velmi šikovná holčička a vědomosti má skvělé a v kolektivu je oblíbená. Těžko zmínit její slabé stránky. O žádných nevím...Potíže se prostě pojily se čtením a následně psaním.

Já: Jaké metody jsi pro práci s Eliškou volila?

Ona: Úprava metod byla taková, že jsme zkracovali ten písemný projev v podstatě o polovinu, a ještě navíc jsme navyšovali čas na kontrolu. Bylo nutné respektovat drobné nedostatky při práci během hodin. Bylo velice důležité Elinku podporovat pochvalou a nutno podotknout, že taková, nevím, jestli říct zvláštní, metoda výuky byla ta, že se svojí spolužačkou a nejlepší kamarádkou v jedné osobě, se společně podílely na čtení. A sice tím způsobem, že když Elinka četla text, tak Simonka jí ukazovala po slabikách a Elinka ten text přečetla v podstatě plynule. Takže taková kooperace dvou spolužaček byla naprosto perfektní, troufla bych si říct, že i ojedinělá.

Co se týkalo diferenciací výuky, různých typů vyučování, tak Elince vyhovovalo vše, protože ona byla tak šikovná, že u ní nebylo potřeba preferovat nějaký typ výuky. Ona velmi dobře chápala, rozuměla zadání, nebylo to pro ni problematické.

Já: Vyžadoval si charakter žákových obtíží zařazení pomůcek do výuky? Popřípadě jakých?

Ona: No, tak já musím říct, že Elinka kromě toho čtecího okénka, té záložky, používala, dostala domů na čtení, dyslektické čítanky a byla poučena, jak se v nich čte, jak v nich má vyhledávat či doplňovat. S rodiči jsme byli také společně v kontaktu, jak osobní schůzkou, tak telefonicky i písemně. Ohledně čítanky i čtecího okénka jsme si předávali informace, abychom se „sladili“ a já jsem tou zpětnou vazbou dostávala informace, jak se Elince daří, jak zvládá čtení v této čítance. Co se týkalo dalších pomůcek, tak Elinka u sebe měla samozřejmě abecedu, později to byly měkké a tvrdé kostky, které si myslím, že jí docela dost pomáhaly. Ona byla velmi šikovná a s pomůckami si uměla poradit.

Já: V čem spočívala konkrétní podpora?

Ona: Rozhodně v posilování sebedůvěry, co se týkalo čtení. Mít snížený rozsah četby, zadávat menší celky ke čtení, rozložit celkově čas na přípravu. U toho čtení bylo důležité, co se týkalo

podpory, i při distanční výuce, když četla opravdu jen 2-3 věty, pokud na ní bylo znát, že je unavená, tak číst přestala. Pokud ale naopak bylo znát, že jí to jde, a že jí to baví, tak jsem ji číst nechala a vždycky jsem se po tom úseku, co ona přečetla, jí ptala, zda ví, o čem četla. Zajímavé bylo, že Eliška to skutečně věděla. To bylo až neuvěřitelné, jak při ověřování znalostí ona uměla, věděla. Ona s tím vůbec neměla problém. Zvládala to velmi pěkně. Doma trénovali sluchové vnímání, zrakovou percepci a na Elišce byl ten pokrok znatelný. Nebylo nic, co bylo špatně.

Já: Podílel se na sestavení plánu ještě někdo jiný?

Ona: Tak jak jsem říkala, tady v podstatě u Elinky to bylo ještě z poradny, kde já jsem s nimi byla ještě v kontaktu, ale ten plán, no ještě, než byl samotný plán, tak už jsme s maminkou, s tatínkem byli v kontaktu, že se tedy něco děje, že se mi tam něco nezdá a byli jsme domluveni tak, že Elinka bude mít určité úlevy. Bylo to na ústní domluvě. Elinka v pozdější době potom začala skutečně číst pomalu a celkově jí to čtení docela unavovalo. No a potom i v psaní se vyskytovaly chyby dysortografického charakteru. Když měla čas na psaní, tedy s úlevami, tak byla schopná si chyby občas sama opravit. Já jsem samozřejmě neustále kontrolovala, ptala jsem se jí. Využívala pomůcky, pomáhalo jí to, neskutečným způsobem se vylepšila. Co bylo důležité – Eliška měla zájem. Chtěla všechny úkoly poctivě plnit. Konkrétně se tedy na plánu nikdo nepodílel, i když z poradny bylo nějaké doporučení.

Já: Co všechno jsi v plánu zohlednila?

Ona: Zohlednění bylo v úrovni tempa čtení a psaní. Jinak to bylo, co se týkalo zmíněného zdravotního stavu, necítila ten den úplně dobře, tak to se dalo pochopit. Žádnou zátěžovou situaci v rodině neměla ani vztahové problémy, protože postavení ve třídě měla naprosto skvělé. Sama byla ochotná pomáhat ostatním. Všechny pracovní povinnosti dodržovala, celkově se zlepšila v pracovním tempu a u ní platilo, že chybami se člověk učí. Získávala příjemný a hřejivý pocit, že se jí to konečně povedlo. Bylo na ní vidět, že z toho má velkou radost, že má tu krásnou velkou jedničku a že k ní sama takhle došla. Později to bylo třeba tak, že pomůcky ani nevyužívala, protože to v pohodě zvládala.

Já: Jak jsi organizovala výuku?

Ona: Přiznám se, že já jsem na začátku udělala chybu, vůbec mi to nedošlo. Bylo se nad tím potřeba pořádně zamyslet. Později se přišlo na to, že Elinka hůře vidí, a já jsem ji nechávala vzadu. Asi to nebylo dobré. Nejen z hlediska zraku, ale také proto, aby mě dobře slyšela a byla v bližším kontaktu se mnou, což si myslím, že jí tam zezadu velmi chybělo. Byla tam



taková uzavřená, odříznutá od okolního světa, kromě Simonky, která jí pomáhala. Nesmírně jim oběma prospělo, když jsem holky posadila do přední lavice. To na ni zapůsobilo jako magnet. Neskutečným způsobem začala reagovat, hlásit se, dostala možnost přirozeně vyniknout. Je to až k nevíře, co může udělat obyčejné přesazení do přední lavice. Ona svoje vědomosti, znalosti a informace dokázala „prodat.“ Uměla to prezentovat. V organizaci výuky se tedy sezení v přední lavici projevilo jako dobrý tah a důležité bylo tento zasedací pořádek zanechat. Co jsem ještě zapoměla zmínit, bylo její nadání v hudbě a výtvarné výchově.

Já: Zvolila jsi nějakou strategii při rozvíjení cílů?

Ona: Trochu jsem to již zmínila. Vhodné vyučovací styly, strategie. Bylo to i na domácí přípravě, domluvit se na těch pravidlech, která budeme dodržovat a určitě hodnotit dílčí kroky a malé pokroky velkou pochvalou. Elišku nějakým způsobem motivovat. Hezkou motivací pro Elišku bylo, když dostala nějakou pěknou knížku, nebo si ji mohla půjčit v knihovně. Přesně takovou, jaká se jí líbila. Vybírala knihy, které měly velká písmena, protože je mohla dobře přečíst. Při psaní bylo skvělé, že Eliška dobře držela tužku, měla lehkou ruku, pohyb z ramenního kloubu byl uvolněný, neměla křečovitý úchop. Všechno dělala správně. Její písmo bylo velmi pěkné. Eliška neměla problém v dysgrafických náznacích, ale spíše dysortografických. Strategie byla hlavně ve čtení a byla časová, protože později se od toho mohlo odstoupit. Číst si v dyslektické čítance, předčítat si knížky, načítat texty dopředu, užívat záložku s okénkem, mít u sebe pomůcky. Toto všechno se u Elišky uplatnilo a vyplatilo.

Já: Jaká kritéria jsi použila při hodnocení žákyně?

Ona: Tady to bylo úplně jasné, pouze známky. Elinka sice dostávala slovní hodnocení každý týden, ale musím říct, že bylo vždy kladné, pozitivní. Čtení bylo v hodnocení oddělené, separované a já jsem si s rodiči psala o Eliščině četbě zvlášť. Maminka velice kvitovala plán podpory, byla ráda, že jsme ho sestavili. Nebylo to jen o tom, že se plán vytvořil, ale hlavně o dohodě mezi mnou, rodiči a Eliškou, jak se plán bude uskutečňovat a dodržovat. Elinka byla se vším seznámena. Vždy se hodnotilo to, co Elča zvládla vypracovat. Hodnotila jsem i dílčí části. Později to bylo tak, že když si Elinka troufla a už jí to šlo lépe, tak nepsala polovinu práce, ale napsala třeba ze čtyř vět tři. Když se jí ta třetí věta nepovedla, tak já jsem to oddělila, dvě jsem jí počítala a tu třetí jsem vyhodnotila jako navíc. Elinka pokročila a byla vidět snaha. Musím říct, že mnohdy se jí to povedlo úplně všechno. U Elišky bylo nutné, aby hodně rozvíjela slovní zásobu. Trochu pomaleji mluvila, ale spíše se to jevilo jako problém nezvládnuté techniky čtení. Nenavazovala plynule slabiky do slov a o to déle jí to trvalo. Ten

stres, nebo spíše to nazvěme napětím, z ní zpočátku neopadávalo. Nicméně i třída byla seznámena s tím, že Elča má nějaké obtíže a bude mít v něčem úlevy. Spolužáci to naprosto respektovali. Elince se dařilo, ale když se jí extrémně zadařilo, tak byla třídou pochválena. Hezké bylo, že se ozývali více chlapci. Zde šlo hodně právě o podporu a tu Eliška cítila. Ze všech stran. Rodiče Elišku maximálně podporovali. Šlo nám o to, aby Elinka zvládla správnou techniku čtení a začala plynule číst.

Já: Jak probíhala spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy?

Ona: Skvěle!!! Naprosto skvěle, ukázkově, úžasně. Forma a frekvence komunikace byla daná tak, že ode mě byly informace jednou za týden nebo dle potřeby a rodiče velmi pěkně reagovali, ať to bylo jakoukoliv formou. Nejčastěji to bylo zprávami nebo telefonátem, ale i e-mailem. Rodina skvěle spolupracovala, zajímala se o veškeré dění. Bylo vidět, jak moc Elišku podporují, že s ní ode mě zadané úkoly, co mají dělat, plní. Pokroky byly znatelné. Elinka nebyla vůbec nemocná, do školy se moc těšila. Později z ní opadlo i napětí, že čte o něco pomaleji. Ještě bych zmínila, že míra a charakter součinnosti rodičů při spolupráci se školou byly adekvátní. Uvedla bych zde i to, že se dokonce zapojila i babička s dědou.

Já: Byl naplněn cíl PLPP?

Ona: Byl. Eliška to díky pomoci všech zvládla.

Moc děkuji za rozhovor.

## Plán pedagogické podpory

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	Eliška	
<b>Škola</b>	ZŠ Praha	
<b>Ročník</b>	2. /3.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Dyslektické a dysortografické obtíže	
<b>Datum vyhotovení</b>	14. 9. 2020	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	16. 12. 2020	

### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Eliška je velice inteligentní dívka, má široký záběr vědomostí v různých oblastech. Její silnou stránkou je plavání a hudba. Eliščinu výkony jsou výtečné, problém ji činí čtení a delší psaní. Její četba nemá správnou techniku, a z tohoto důvodu dochází ke sníženému tempu četby. Při rychlém tempu v písemném projevu dochází k nárůstu chyb, mnohdy specifických.

## II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Český jazyk: zlepšit úroveň četby, nacvičit správnou techniku, eliminovat chyby dysortografického charakteru v písemném projevu

## III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

### a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Respektovat aktuální úroveň čtení; čtení se záložkou; záložkou s okénkem  
Zohlednit v písemném projevu přítomnost specifických chyb. Zkrátit ho o 50 %. Navýšit časovou dotaci na kontrolu.

Při písemném i ústním projevu respektovat drobné nedostatky.

Podporovat motivací a pochvalou.

### b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Sezení v druhé lavici, společně se spolužačkou.

### c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Hodnocení dle platné ŠVP, klasifikační stupnicí, pouze s přihlédnutím k individuálním potřebám žákyně.

### d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Záložka, záložka s okýnkem

Čítanka pro dyslektiky, abeceda

Tvrdá a měkká kostka

Pero se správným tvarem podporující správný úchop

### e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

Brát v potaz obtíže ve čtení – pomalé tempo, časté zárazy, zadržávání, nepřesná výslovnostní norma.

Využití zápisu výslovnosti. Upřednostňovat verbální stránku projevu.

## IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Číst nahlas každý den 5–10 minut s důrazem na správnou techniku. Využít dyslektické čítanky, čtenářské tabulky, čtení s porozuměním, cvičné texty pro malé čtenáře

Podporovat při psaní – jednotlivé tvary písmen

Forma komunikace – písemná, ústní, osobní schůzka

Frekvence – 1x týdně, popřípadě dle aktuální potřeby

## V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě;

v jakých činnostech, jakým způsobem)

Elinka má velmi kladný vztah ke škole, ke spolužákům, a hlavně k rodině, o které často a ráda hovoří. Je oblíbená, vztahy navazuje bez problémů. Do všech činností se s nadšením zapojuje.

**VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP**  
(Naplnění cílů PLPP)

**Dne:** 16. 12. 2020

Cíl PLPP byl splněn. Eliška se naučila správnou techniku čtení. Velmi poctivě se připravovala. Díky velké podpoře rodičů. Naučila se plynule číst a v psaní se velmi vylepšila. Odstranila chyby a přidala na tempu. Mám z ní radost.

## **Rozbor PLPP**

Elišce jsem tento plán pedagogické podpory sestavila v září 2020, tedy na začátku třetí třídy, ale k problémům jsem přihlížela již dříve. V prosinci jsem plán vyhodnotila. Musím říct, že to bylo docela obtížné, protože nastala distanční výuka, která nám svým způsobem částečně postup narušila.

To, proč jsem přistoupila k sepsání PLPP, byly Eliščiní obtíže se čtením a částečně se psaním. Již ve druhém ročníku se zdálo, že se Eliščiní problémy spíše prohlubují, než vylepšují. Když na podzim proběhla depistáž, domluvila jsem se s PPP, že ještě počkáme, jak se situace bude vyvíjet, neboť holčička se poctivě připravovala a někdy četla lépe, jindy hůře, řekněme spíše pomalu. Obtíže jsem zaznamenala i v oblasti přepisu a diktátu. Plán podpory byl tedy sestaven později, ale s PPP bylo pravidelně konzultováno, jak se žákyni daří. Ohledy byly na Elišku samozřejmě brány.

### Charakteristika žákyně a jejích obtíží

Začala bych Eliščinými silnými stránkami, kterých bylo opravdu dost. Rodiče vedli Elišku ke sportu již od malička, a tak Elinka v některých odvětvích opravdu vynikala. Mnoho ocenění sbírala v plaveckých závodech, dále se aktivně věnovala bruslení a lyžování. Celkově vynikala v tělesné výchově. Byla rychlá, mrštná a pohotová. I ve výtvarné výchově dala na odív své přednosti. Čísela z ní čistá radost, když mohla kreslit. Byla spíše extrovert, možná to bylo tím, že je jedináček. Byla velmi inteligentní a měla skutečně široký záběr vědomostí. Během hodin byla vždy velice pilná, aktivní, soustředěná a vnímavá. Byla samostatná, zodpovědná a hlavně cílevědomá. Školní výkony, které podávala, byly vyrovnané a dobré.

Její obtíže se projevily ve čtení, neměla zvládnutou techniku čtení, což se u Elišky promítalo sníženou rychlostí samotné četby. To byl výkon, který Elišku značně unavoval. Eliška četla

pouze po slabikách a občas s chybou. Dlouho přemýšlela o samotném písmenku. Pak se snažila o spojení s druhým písmenkem dohromady a vytvořit otevřenou slabiku. Při zavřených slabikách nebo shluku souhlásek měla problém. Snažila se to ulehčit tím, že do shluku vložila např. písmenko a, e. Zkrátka samohlásku. Celkem jí šla analýza, syntéza už byla slabší. Nesprávně četla slova s diakritickými znaménky a také délky hlásek. Někdy přesmykla slabiku. Občas zaměnila písmena tvarově podobná. (b, d, k, h, m, m, r, z) Její čtení bylo neplynulé, nesourodé, trhané, bez melodie, tedy bez špetky intonace. Dalo by se říct, že věta nebyla větou.

Co se týkalo písemného projevu: pokud měla Eliška dostatek času na psaní, tak chyby, které vytvořila, byla sama schopna opravit. V rychlejším tempu už hrozilo riziko vyššího množství specifických chyb. Zaměňovala tvarově podobná písmenka k-h, S-L-Z, a-o, m-n, z-r. V některých slovech se projevila špatně napsaná slabika, protože Elinka chybně navazovala jednotlivá písmena. Občas psala zrcadlově. (E-3; J, Z) Později se začaly projevovat náznaky obtíží dysortografického projevu.

#### Stanovení cílů PLPP

Jednoznačně zvládnout správnou techniku čtení, tím pádem zlepšit úroveň čtení a čtenářské gramotnosti. S rodiči jsme se domluvili na tom, jak budeme postupovat, co bude cíl obnášen a jak ho chceme docílit. Šlo hlavně o to, aby Elinka bezpečně rozeznávala všechna písmena a četla bezchybně slabiky. Následně je navazovala plynule k sobě a tvořila slova. Analýzou do syntézy. Postupně: slabiky, slova, věty. A na závěr převyprávění obsahu čteného textu. Eliminovat chyby v písemném projevu. Zejména redukovat chybně napsaná diakritická znaménka a zautomatizovat vázané psaní slabik.

Metody práce s Eliškou byly upraveny takto: podporovat pochvalou a hodně oceňovat každý dílčí úspěch a pokrok; respektovat aktuální úroveň čtení a na hlasité čtení vyvolávat s uvážením; nenechat číst příliš dlouho a zejména na chyby nereagovat negativně; klást otázky rozvíjející porozumění čtenému textu a napomáhající orientaci v textu; společně vyhledávat a vyznačovat klíčová slova v textu, ověřovat porozumění čtenému; povolit čtení se záložkou, čtecím okénkem; při společném čtení dopomoc s orientací v textu. Vést ji ke správné technice čtení.

V písemném projevu zohlednit přítomnost specifických chyb (chybějící/nadbytečná kritika, záměna/vynechání/přesmyky hlásek ve slově, chyby v měkčení).

Protože se problémy prolínaly zároveň do cizího jazyka, tak i zde bylo potřeba brát v potaz obtíže při čtení. Tzn. pomalé tempo, časté zárazy, zadrhávání, výslovnostní norma. S paní učitelkou jsme probraly možnost využít zápis výslovnosti a vhodnost využívání pracovních sešitů a učebnic s tištěným zadáním v českém jazyce.

Celkově měla Eliška zkrácený písemný projev a o polovinu navýšený čas na kontrolu. Měla tedy více času na napsání, což jí umožňovalo vyhledat chyby a opravit si je.

Při psaní diktátů měla Eliška zpočátku doplňovačky, ale vzhledem ke své šikovnosti jsem přistoupila k normálním diktátům. Samozřejmě s jistými domluvenými pravidly. Diktát si měla Eliška možnost doma předpřipravit. Ve škole psala tak, že vždy jednu větu vynechávala. Mohla využívat dostupných pomůcek, které k diktátu potřebovala.

Co se týkalo samotné úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, tak to bylo sezení v druhé lavici a s konkrétní spolužačkou. Pro Elišku mělo přesazení ze čtvrté lavice do druhé nesmírně důležitý význam. I tak doposud vynikající žákyně se ještě vylepšila. Řekla bych, že přímo „rozkvetla“.

Kritéria hodnocení zůstala pro Elišku stejná jako pro ostatní, tedy v rámci klasifikační škály známek, pouze s přihlédnutím k jejím obtížím. Hodně jsem Elišku podporovala v sebehodnocení, aplikovala formativní hodnocení a užívala i různých způsobů a forem. Vzhledem k obtížím Elišky, jsem se s rodiči domluvila, že bude pravidelně hodnocena písemným zápisem do sešitu. Informace, které byly potřeba sdělit ihned, byly konzultovány telefonicky. Rozhodně byla hodnocena o něco mírněji, zejména v diktátech. Průběžně jsem s ní slovně hodnotila, jak se jí diktát povedl, co udělala dobře. Důležité bylo odlišit specifické chyby od nespecifických. Při opravě diktátu jsem chyby označovala méně výraznou barvou, zelenou, aby se Elišce nezafixovaly, a pod diktát jsem zapisovala slovo ve správném tvaru. Celkově hodnocení, hlavně v četbě, mělo Elišku povzbuzovat. Ohodnotit to, co Eliška přečetla, byť to byl malý úsek. Eliška i rodiče byli s hodnocením dopředu seznámeni.

Elince byly poskytnuty pomůcky jak na podporu čtení, tak i pomůcky podporující psaní. Z potřebných korekčních pomůcek to byla záložka, čtecí okénko a tabulka s abecedou. Dále byla Elince poskytnuta Dyslektická čítanka, Cvičné texty pro pomalé čtenáře, Čtení s porozuměním, čtenářské tabulky a doporučen počítačový program Včelka. Pro podporu správnosti psaní ji rodiče sami zakoupili pero s ergonomickým tvarem a měkkým hrotem. Občas Elinka používala podložky pro sklon písma. Pro podporu měkkosti a tvrdosti slabik jsem jí vytvořila tabulku s barevným odlišením di/dy; ti/ty; ni/ny a molitanovou kostku,

kteřou jsem polepila a popsala měkkými krátkými a dlouhými slabikami. Druhá kostka byla popsána tvrdými slabikami a vyrobena z tvrdého dřeva.

S vyučující cizího jazyka jsme se dohodly zejména na respektování tempa čtení, zadávání poloviční práce a také poskytnutí dostatečného času na kontrolu. Upřednostnit verbální projev před písemným a zohlednit v něm specifické chyby. Kolegyně po naší domluvě zajistila i správné pracovní sešity a Elišce zavedla notýsek s uvedenou výslovností anglických slov.

V rámci domácí přípravy jsem doporučila číst nahlas každý den 5–10 minut s důrazem na správnou techniku (slabikování – využití čtecího okénka). Využívat doporučených knih, tabulek, cvičných textů, počítačových programů. Obecně také vytvářet v domácí přípravě klidné podmínky s omezením vedlejších rušivých podnětů. Neustále Elišku pozitivně motivovat, oceňovat její dílčí pokroky a úspěchy. Procvičovat učivo nad rámec běžných domácích úkolů (školních povinností). S rodiči byla frekvence komunikace naprosto pravidelná a spolehlivá. Zajímali se o to, co píšu Elišce v rozpisu pro domácí přípravu, poskytovali ihned zpětnou vazbu. Forma komunikace vyplývala z momentální situace, tedy jak bylo potřeba. Doma s Eliškou pracovali velmi poctivě a příkladně a na výsledcích to bylo samozřejmě znát. Eliška se začala postupně vylepšovat. Zejména v technice čtení. Začala chodit s babičkou a dědečkem do knihovny a vybírala si takové knihy, které ji něčím zaujaly.

Eliška trpěla občasnými alergiemi, ale nebylo to nic vážného, co bych měla zařadit do podpůrných opatření jiného druhu. V rodině bylo vše v naprosto harmonickém vztahu. Eliška byla jedináček, ale můj subjektivní názor je ten, že tím nijak zvláště netrpěla. Ve třídě měla spoustu kamarádů, byla oblíbená mezi děvčaty, ale i mezi chlapci. Ke všemu a všem zaujímala pozitivní postoj a kontakt s vrstevníky ráda vyhledávala. O rodině mluvila vždy moc hezky a velmi často. Vlastně to bylo vzájemné. Rodiče se Elišce věnovali maximálně úžasným způsobem.

14. 9. 2020 jsem Elišce PLPP vytvořila a vyhodnocení naplánovala na 16. 12. 2020. S velkou radostí musím napsat, že i přes nepříznivé podmínky, které nám k naší neradosti vytvořila distanční výuka, byl cíl PLPP naplněn. Eliška byla vzorná a vše dodržovala. Její píle, odhodlání a pevná vůle udělaly své a Eliška, s podporou z mé strany a strany rodičů, dokázala zvládnout správnou techniku čtení, naučit se plynule číst, zvládnout tempo psaní a odstranit veškeré chyby. Jsem na ni náležitě hrdá, že právě já jsem měla ve třídě tak šikovnou holčičku, která by mohla ostatním dětem jít příkladem.

## Rozhovor s Olgou J. - Míša

Já: Oli, proč jsi vlastně přistoupila k sestavení PLPP? Jaké obtíže u Míši Tě k tomu vedly?

Ona: Celkově to bylo obtíže v českém jazyce, zhoršení v písemném projevu. Míša přehazoval a zaměňoval písmenka. Tvarově podobná písmenka. Velmi obtížně také rozlišoval hranice jednotlivých slov, vynechával diakritická znaménka, zaměňoval párové souhlásky, měl obtíže s psaním slov se spodobou znělosti některých hlásek. Těžko se mu vybavovala některá velká písmena, nemohl si vzpomenout, pochyboval u některých písmen: I, Č, G, o jejich správné orientaci. Problémy mu činily tvrdé a měkké slabiky. Také se tu jevil problém ve sluchové a zrakové analýze a syntéze. Tempo jeho psaní bylo výrazně pomalé. Občas měl problém rozlišit měkkou/tvrdou slabiku. Občas mívá potíže se čtením více souhlásek u sebe, ve shluku. Koncentrace pozornosti místy kolísala v činnostech zahrnující více činností, více úkolů. Většinou se to právě projevilo v psaní.

Já: Jak se tedy Míšovy obtíže projevovaly?

Ona: Míša měl problémy pouze v českém jazyce. Více to bylo právě ono zmíněné psaní. Konkrétní obtíže se projevovaly ve specifické chybovosti, která byla u Míši zřejmá. Zaměňoval b-d, m-n, r-z, k-h, g-q, ale třeba občas popletl e-l, nebo a-o. Přesně si vzpomínám na některá slova, která psal Míša přeházeně. Např. kolo – loko, růže – rŕže, duben – buben, bude – dube, tam – tan. Někdy se stalo, že napojil slova dohromady. Pak měla věta o 5 slovech pouze 4. Nejčastěji to byla tedy předložka, ale i spojka, občas i krátké sloveso. Např. Pes je v lese. Pes je vlese. Nebo to bylo spojení podstatného jména se slovesem. Pokud bylo ve větě vícero slov s diakritikou, tak doplňoval nesystematicky, doplnil jen někdy nebo chybně. Čárky, háčky, tečky psal až po napsání celého slova, a právě proto pak zapomínal. Částečně to ovlivňovala jeho oscilující pozornost. Pokud toho bylo více, už to nebyl schopen pojmut, soustředit se. Co se týkalo opisu, tak to bylo celkem v pořádku. V přepisu už chyboval u některých písmen, na jejichž grafický záznam dlouho vzpomínal a někdy využíval nápovědy v podobě abecedy, kde si správný tvar vyhledal. Psaní párových souhlásek mu činilo obtíže, spodoba znělosti některých hlásek.

Co se týkalo čtení, tam se obtíže projevovaly pouze ve čtení shluků souhlásek. Např. prská, trhli apod. Jinak to bylo fajn, snažil se místy i o melodii jednotlivých vět. Pokud ale četl déle, tak se slova rozpadal spíše již na slabiky, byl malinko unavený. Jinak textu rozuměl docela dobře. Četl se záložkou, takže nepřeskakoval slova, ale i ve čtení docházelo k záměně některých písmen jako při psaní.



Syntéza byla u Míši horší než analýza. Trochu měl problém v prostorové představivosti a orientaci. Také posloupnosti v příbězích.

Míša psal pravou rukou, ale měl křečovitý úchop, což snižovalo kvalitu písma. Dost často měnil polohy, byl neposedný. Měl ztuhlou ruku. Byl na sebe dost kritický, většinou se již dopředu stavěl ke všemu velmi negativně. Byl zde znát psychomotorický neklid.

Já: Jaké metody jsi, Oli, pro práci s Míšou zvolila?

Ona: Celkově to byla tolerance v oblasti nízkého pracovního tempa. Na samostatnou práci ponechat více času. Rozhodně výkonově zaměřené aktivity zadávat na počátku vyučovací hodiny. Hlavně Míšu pozitivně motivovat k činnosti a eliminovat možné projevy úzkosti, nedůvěry, sníženého sebevědomí. Jako vhodné se osvědčilo zařazovat odpočinkové aktivity. Míšu potřeboval podporu ohledně správného úchopu pera, sedu v lavici a uvolňování ruky. Navýšit čas na vypracování jakékoliv písemné práce. Často poskytovat zpětnou vazbu a ocenit snahu a zájem. Míša je hodný chlapec, ale moc si nevěří. Ráda bych zmínila i domácí úkoly. Úměrně aktuálním dovednostem ve psaní, ale i čtení, volit domácí úkoly. Jak ve škole, tak doma, zařazovat před samotným psaním uvolňovací cviky.

Já: Oli, vyžadoval si charakter Míšových obtíží zařazení pomůcek do výuky? Byly nějaké?

Ona: Tak některé měl a používal. Byly to měkké a tvrdé kostky. Nástěnné plakáty s abecedou. Pero s trojhranným úchopem. Také jsem doporučila různé publikace pro domácí přípravu. A ještě pracovní listy s uvolňovacími grafomotorickými cviky.

Já: V čem jsi Míšovi poskytovala konkrétní podporu?

Ona: No, konkrétně...V českém jazyce tedy v tom psaní. Bylo důležité postupně posilovat Míšovu sebedůvěru. Neustále se hodnotil velmi negativně, dopředu to vzdával a nevěřil si. Motivace bylo tak důležitá. A také pocit jistoty, klidu, pohody. Oprostit Míšu od rušivého prostředí, poskytnout mu zázemí, důvěru, dopomoci mu se začátkem. Celkově Míšu komplexně rozvíjet. Míšu jsem průběžně kontrolovala, snažila jsem se upravit nároky na jeho práci ve škole. Neustále jsem ověřovala, zda všemu Míša rozumí. Poskytovala jsem mu více časového prostoru na přípravu a vypracování daného úkolu. Respektovala jsem Míšovo rozpoložení. Podpora v počátcích. Navést Míšu správným směrem. Vypozorovala jsem, že bylo důležité citlivě vnímat zvýšenou únavu při zvýšeném napětí, nervozitě. Zkracovat diktáty minimálně o ¼. Dávat také doplňovací cvičení. Zohlednit sníženou úroveň psaní, zejména díky únavě. A nehodnotit specifické chyby, pokud se vyskytly.

Já: Spolupracovala jsi na sestavení PLPP ještě s někým jiným?

Ona: Ano, s výchovnou poradkyní. Diskutovaly jsme spolu o nejvhodnějších metodách, způsobech, pomůckách, přístupu, organizaci, hodnocení, domácích úkolech a mnoha dalších věcí, které by mohly Míšovi ulehčit práci a získat sebevědomí a pozitivní přístup a náhled na školu, hlavně psaní. Dále to bylo i s psycholožkou. Jednala jsem i s vyučující cizího jazyka. Samotný plán jsem sestavovala sama.

Já: Co všechno jsi v PLPP zohlednila?

Ona: Tak rozhodně to byly Míšovy specifické chyby a zejména jeho poráženecký přístup ke školní práci. Bylo důležité posilovat jeho sebevědomí. Právě jeho úzkostné postoje bylo potřeba brát v úvahu. Tím pádem respektovat i jeho pomalejší tempo v práci. Uplatňovat individuální přístup v rámci výuky s využitím reedukačních a kompenzačních opatření. Zadávat úlohy ve zkráceném rozsahu. Brát v úvahu jeho oscilující pozornost v činnostech zahrnujících více úkolů. Také jsem zohlednila to, že Míša měl ještě 4 sourozence. Bylo o něco méně času na domácí přípravu.

Já: Olino, jak jsi organizovala výuku? Potřebovala jsi k tomu něco speciálního?

Ona: Ani ne. Vše běžně v rámci vyučování kmenové třídy, zohlednit psychomotorický neklid, střídání činností, volit individuální přístup. Míšu jsem posadila před katedru, abych s ním měla co nejbližší kontakt. Nejen oční, ale abych k němu měla rychlý přístup. Rozhodně bylo důležité posilovat Míšovu sebedůvěru. Snažit se Míšu oprostít jakýchkoliv rušivých podnětů, aby se mohl soustředit pouze sám na sebe a svůj školní výkon. Dát mu jasná pravidla činností, aby ho nic „nerozhodilo“, aby nebyl ničím zbytečně překvapený a nedostal se do presu. Míšu povzbuzovat a pozitivně podporovat. Poté se frekvence negativního hodnocení snížila a místy to i vypadalo, že je Míša sebevědomý.

Já: Takže se dá říct, že jsi pro Míšu volila nějakou konkrétní strategii výuky?

Ona: No, spíše to byl takový soubor postupů a činností, který se pojil i s domácí přípravou. Bylo potřebné upravit Míšovy návyky. Zejména pochvalou a motivací, aby se Míša přestal podceňovat. Pro Míšu nemohla být žádná činnost příliš dlouhá, pak již ztrácel pozornost, byl unavený. Proto bylo dobré činnosti střídání. Víš, on je to moc hodný a milý kluk. Jeho rodiče taktéž, i sourozenci. Mnohdy Míšovi pomáhali s domácí přípravou, když byli rodiče vytížení. Způsob zadávání a plnění úkolů byl běžně v hodinách, ústně i písemně a s náležitou kontrolou pochopení. Zjistit, zda ví, co má udělat. Co se týkalo způsobu ověřování vědomostí, tak to bylo v rámci třídy. V případě problémů ověřovat vědomosti bez hodnocení – omezení

písemného zkoušení. Dávat Míšovi vhodně sestavené testy, písemné práce. Vést také Míšu ke kvalitní sebereflexi, k vlastnímu hodnocení.

Já: A jak si Míšu hodnotila? Měla jsi pro něj slovní hodnocení, nebo známky? Jaká kritéria jsi zvolila?

Ona: Hodnotit a chválit úspěch. I kdyby to bylo jedno správné napsané slovo. Míša se pak „uměl nastartovat“ a byl namotivovaný, což způsobilo, že byl více v pohodě a podávala lepší výkony. V případě neúspěchu povzbudit, dát možnost nápravy. Pokud to vyžadovala situace, tak hodnotit bez klasifikace, ale s označením chyb a opravou s předpisem učitele. Abych to nějak shrnula, pokud u Míši došlo k neúspěchu, ale přesto k výraznějšímu zlepšení, tak klasifikovat zlepšenou známkou. U Michala jsem vždy přihlížela k jeho chování a náladě. Také jsem respektovala jeho pomalejší pracovní tempo. Míšu jsem hodnotila také slovně. Průběžné hodnocení jsem s rodiči konzultovala telefonicky.

Já: Nebyl Míša zklamaný z toho, když viděl tolik označených chyb, Oli? Nemělo to na něj špatný vliv?

Ona: Možná zpočátku, ale s Míšou jsme si vysvětlili veškeré hodnocení a pravidla, kterými bude hodnocen, takže byl se vším seznámen. V krajním případě jsem mu dala razítko.

Já: A jaká byla spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy? Říkala jsi, že měl 4 sourozence...

Ona: No to máš naprostou pravdu. Sourozenci ale byli starší než Míša. To bylo dobré v tom, že mu pomáhali s domácí přípravou.

Já: A rodiče? Jak to fungovalo?

Ona: V domácí přípravě jsem doporučovala se zaměřit na každodenní nácvik nezralých dílčích funkcí u Míši. Tedy sluchové rozlišování, zrakového postřehování a pravolevou orientaci. Doporučovala jsem, aby nácvik byl uzpůsoben potřebám dítěte a neměl by tedy přesáhnout dobu, po níž se Míša dokáže koncentrovat a je zabezpečena jeho plná spolupráce. Většinou se jednalo o cca desetiminutová cvičení. Nabídla jsem k zapůjčení materiály a podala informaci, kde je lze i sehnat. Důležitost domácí přípravy spočívala v pravidelnosti a systematičnosti. Také denně číst. Nácvik porozumění čtenému. Rodiče byli ochotní a navzájem jsme si vycházeli vstříc. Míša velmi dobře spolupracoval.

Já: A myslíš, Oli, že cíl, který jsi v PLPP nastavila, byl splněn?

Ona: Víš, byla to docela dlouhá cesta od počátku. Nejdříve musel Míša zapracovat sám na sobě, aby si více věřil, aby vše nevzdával dopředu. Neskutečně moc se vylepšil. Hodně mu pomáhal i kolektiv. Míša byl oblíbený a podpora od ostatních, ode mě a od rodičů mu pomohla k tomu, aby našel ztracené sebevědomí. Od toho se odvíjelo mnohé. Ochota a uvědomění si přispěly k tomu, že Míša začal lépe a rychleji zvládat učivo, upevnil si jednotlivá písmena, zlepšil úchop pera, velmi pěkně začal intonovat, i když čtení bylo stále pomalejší, ale ne pomalé. Celkově jsme měli všichni dobrý pocit, že jsme odvedli dobrý kus práce.

### Plán pedagogické podpory

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka</b>	Michal	
<b>Škola</b>	ZŠ Čerčany	
<b>Ročník</b>	2.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Obtíže v českém jazyce, zhoršení v písemném projevu, nezralá sluchová a zraková analýza a syntéza, pomalé pracovní tempo, symptomatika poruchy pozornosti a aktivity	
<b>Datum vyhotovení</b>	17. 3. 2018	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	17. 6. 2018 (4/18; 5/18)	

#### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Míša velmi rád hraje počítačové hry a jeho velkou zálibou je jízda na čtyřkolkách. Je spontánní a komunikativní chlapec, v kontaktu neostýchavý. Rysem v jeho povaze, pro toto období výrazně nápadným, je nízké sebevědomí a neustálé pochybnosti o kvalitě vlastního výkonu a podceňování se.

Charakteristika obtíží žáka: zaměňování a přehazování písmen. Specifická chybovost (záměna tvarově podobných písmen, inverzní psaní písmen, obtíže v rozlišování hranice slov, vynechávání diakritiky; záměna párových souhlásek – obtíže s psaním slov se spodnou znělostí některých hlásek). Píše křečovitým úchopem. Psychomotorický neklid, impulzivita v reakcích, oscilace koncentrace pozornosti, nesystematické zaznamenávání diakritiky, obtíže se čtením souhláskových shluků, problémy ve sluchové analýze a syntéze.

#### II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Technika čtení: čtení slov, víceslabičná slova, porozumění na základě souvislostí, porozumění čtenému textu, slova se souhláskovými shluky, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, chápání obsahové stránky textu, rozvíjení řeči, rozlišování di/dy; ti/ty; ni/ny;. Pro rozvíjení těchto

oblastí doporučuji procvičovat sluchovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť, postřehování, koncentrace pozornosti, rozlišování shod a rozdílů; auditivní členění a diferenciacce, zvýšit pracovní tempo, odbourat nervozitu a stres, nacvičit správný úchop pera, uvolnit ruku.

### **III. Podpůrná opatření ve škole**

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

#### **a) Metody výuky**

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Respektovat individuální tempo, oceňovat snahu a zájem dítěte, často poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, prodloužit čas na kontrolu a dokončení práce. Tolerovat specifické chyby v písemném projevu. Častěji využít názoru (naukové předměty), průběžně ověřovat správné pochopení zadání, dopomoc prvního kroku, hodnotit dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek, nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, omezit časově limitované úkoly, kontrolovat pochopení zadání úkolu, instrukce. Využívat pomůcky.

#### **b) Organizace výuky**

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Běžně v rámci vyučování kmenové třídy, zohlednit psychomotorický neklid, střídat činnosti, těsný kontakt s vyučujícím, individuální přístup. Zasedací pořádek – sezení v první lavici.

#### **c) Hodnocení žáka**

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Zpočátku hodnotit bez klasifikace, později s klasifikační škálou k přihlídnutím ke specifickým obtížím. Pochvala a motivace. Průběžné slovní hodnocení.

#### **d) Pomůcky**

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Přehledy tvrdých a měkkých slabik, tvrdé a měkké kostky, nástěnné tabule, procvičovací sešity na sluchové a zrakové rozlišování, abeceda, pero s trojbokým úchopem, pracovní listy s grafomotorikou.

#### **e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů**

Anglický jazyk – preferovat ústní formu ověřování znalostí, upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovní spojení, běžné fráze), omezit hlasité čtení deších textů, při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi, osvojování slovní zásoby pomocí kartičkového systému, v písemném projevu tolerantně hodnotit slova napsaná foneticky správně, tolerovat specifické chyby v písemném projevu. Hodnotit a chválit úspěch.

### **IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy**

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Domácí příprava: hlasité čtení minimálně 10 minut denně, nácvik porozumění čtenému, úprava denního režimu, pravidelná a systematická příprava. Nápravu zaměřit na rozvoj zrakového postřehování, zvyšovat rozsah fixací. Rozvíjet sluchové rozlišování tvrdých/měkkých slabik. Komunikace s rodiči dle aktuální potřeby e-mailem, telefonicky, osobní schůzkou.

### **V. Podpůrná opatření jiného druhu**

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Míša je v kolektivu velmi oblíbený. Dobře navazuje vztahy. Spolužáci ho vyhledávají kvůli jeho

zájmům. Respektovat situaci v rodině (4 děti).

**VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP**  
(Naplnění cílů PLPP)

**Dne: 17. 6. 2018 (4/18; 5/18)**

Z velké části byl PLPP naplněn. Míša zvládl správnou techniku čtení. Problém mu nečinilo čtení souhláskových shluků. Na základě pravidelného procvičování dosáhl skvělých výsledků v oblasti porozumění učivu. Míša celkově dospěl a vyzrál. Naučil se správnému úchopu psacích potřeb, a to znamenalo zlepšení v písmu. V menší míře zůstalo chybné zapisování diakritických znamének a bohužel také částečně Míšova nervozita a nedůvěra.

## **Rozbor PLPP**

### Důvody k přistoupení sestavení PLPP

K sestavení plánu pedagogické podpory pro Míšu jsem přistoupila v druhém pololetí 2. ročníku. U Míši se již nějakou dobu signalizovaly možné potíže v českém jazyce. Jednalo se o obtíže v psaní, sluchové a zrakové percepci, analýze a syntéze, pomalejší pracovní tempo, poruchy pozornosti a Míšova podceňování se. Plán jsem vyhotovila k 17. 3. 2018.

### Charakteristika žáka a jeho obtíží

#### Silné stránky

Míšovou silnou stránkou byl sport. Konkrétně jízda na čtyřkolkách. Rodiče ho k tomuto sportu vedli od jeho 4 let, a tak měl Míša již v 8 letech velké množství diplomů, medailí a pohárů. Dokonce jezdil i v zahraničí. Jeho zábavou byly počítačové hry. Rozuměl jim na svůj věk skvěle.

#### Slabé stránky

Míša neměl nikdy rád výtvarnou výchovu. Neměl nápady a fantazii a celkově nerad maloval. Hodiny kreslení pro něj byly spíše utrpením. Většinou obrázků nedodělal. Nechtěl malovat vodovkami ani temperami, nejraději pracoval s voskovkami a pastelkami. Jeho nižší zručnost se promítala i do pracovních činností. Zejména to bylo stříhání, překládání a lepení. Míša neměl dobře upevněnou jemnou motoriku a těmto činnostem se někdy i záměrně vyhýbal.

Míša byl moc milý a hodný kluk. Komunikoval a před ostatními se neostýchal. Byl spontánní. Bohužel o sobě neustále pochyboval a měl velmi nízké sebevědomí. Občas byl impulzivní.

#### Výukové obtíže

Konkrétně měl Míša problémy hlavně s tím, že se neustále podněcoval. Už od počátku vše vzdával, vůbec si nevěřil. A to ho potom sráželo v jeho školních výkonech. V komplexních úlohách vykazoval pomalé pracovní tempo. Nevydržel se dlouho soustředit, zaměřit svou pozornost na konkrétní věc detailně a déle. Při psaní měl ztuhlou ruku a pero držel křečovitě. V lavici sebou místy házel, byl neposedný, nevěděl, jak by si pořádně sednul. Diakritická znaménka psal až po napsání celého slova, takže na to mnohdy zapomínal. Obtížně si vybavoval některé tvary písmen. Občas chyboval ve slovech se spodobou znělosti, ale zde fungovala kontrola výkonu, takže většinou si dané slovo sám opravil. Ojediněle nerozlišil tvrdou/měkkou slabiku. Občas měl problém s rozpoznáním hlásek, kterými se slova liší. Při delším čtení spíše slabikuje, začíná být nervózní. Problém mívá se shlukem souhlásek (např. klopýtá – kolpýtá). Velkými obtížemi byla správná sluchová analýza a syntéza.

#### Stanovení cílů

Snažila jsem se stanovit cíle po dílčích krocích, tedy tak, aby si Míša stíhal fixovat to, co se čerstvě naučil. Samozřejmě to bylo hodně i o domácí přípravě, což probíhalo skvěle. Důležitým bodem bylo to, abychom u Míši postupně budovali důvěru v sama sebe. Být Míšovi oporou, dát mu prostor k tomu, aby našel tu správnou cestu k učivu. Míša byl s rozumovými schopnostmi celkem v normě, a tak jsme potřebovali docílit správného přístupu. Učit se správné technice čtení, naučit se správnému sluchovému rozlišování, ovládat analýzu a syntézu slov, nacvičit porozumění čtenému textu, i když zde bych řekla, že Míša hlavní dějovou linii chápal a vzpomněl si i na některé detaily. Rozvíjet slovní zásobu, řeč, rozlišovat di, ti, ni/ dy, ty, ny. Podpůrnými grafomotorickými cvičeními uvolnit ruku a dosáhnout správného úchopu pera. Hlavně Míšu chválit za vše, co se mu povede.

#### Metody výuky

Hlavní metodou bylo oceňování i malé části dobře odvedeného úkolu. Na pochvalu a podporu reaguje perfektně a v danou chvíli se frekvence vlastního negativního hodnocení sníží. Je to velice citlivý chlapec.

Český jazyk – respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností, postřehování, orientace v textu, postřehování, nácvik čtení s porozuměním, jiná forma diktátů (diktát s přehnanou výslovností, zkrácené formy, korekce chyb...), psaní diakritických znamének současně s písmenem, doplňování gramatických jevů v cvičeních, využívat přehledy, tabulky, nástěnné tabule, plakáty, pravidla, sloh (preferovat obsah, s dopomocí učitele, ústně).

Naukové předměty (prvouka) – častější využití názoru (obrázky, náčrty, časové osy, grafy, schémata apod.), průběžně ověřovat správné pochopení zadání, dopomoc prvního kroku, nehodnotit chyby vzniklé nedokonalým přečtením, pochopením textu, hodnotit dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu. Omezit mechanické učení faktů bez širší souvislosti.

Matematika – slovní úlohy, zde opět kontrolovat pochopení zadání, upozornit na změnu algoritmu.

#### Organizace výuky

U Míši bylo vše v rámci kmenové třídy, důležité bylo zohlednit jeho psychomotorický neklid a reagovat přiměřeně na jeho negativní přístup k vykonávaným činnostem. Dát mu prostor k odpočinku a střídat činnosti. Těsný kontakt s vyučujícím. Míša potřeboval i oční kontakt, byla pro něj důležitá okamžitá komunikace, konzultovat s ním cokoli, so bylo v danou chvíli třeba. Prostě potřeboval oporu. I z tohoto důvodu seděl v první lavici. Myslím, že všeobecně je výhodné posadit si děti s nějakým „handicapem“ dopředu a nejlépe před kantora.

#### Hodnocení žáka

U Míši rozhodně hodnotit a chválit veškerý úspěch a v případě neúspěchu hodně povzbuzovat. A to proto, aby Míša neupadl do své klasické nedůvěry v sebe. Dát možnost nápravy. To bylo hodně důležité. Někdy bylo třeba hodnotit bez klasifikace. Při neúspěchu, ale skutečně výraznějším zlepšení klasifikovat známkou, mírně zlepšenou. S Míšou jsme si vždy vše vysvětlili. Na Míšu hodně působila pochvala. Všeobecně samozřejmě působí pochvala na každé dítě, ale u Míši to bylo skutečně hodně markantní. Byl velice citlivý a vnímal to daleko více.

#### Pomůcky

Různé nástěnné tabule, měkké a tvrdé kostky, abeceda a doporučené publikace pro domácí procvičování.

#### Požadavky na organizaci učitelů

No, již jsem to bylo psáno v plánu pedagogické podpory. Jednalo se o cizí jazyk, konkrétně tedy angličtinu. Pro Míšu byl těžký český jazyk, natož anglický. Většinou ho před hodinami angličtiny bolelo břicho. Bylo to ze stresu, ale naprosto zbytečně. S kolegyní jsme byly domluvené na daném postupu a Míša po nějaké době zjistil, že to celkem zvládá. Samozřejmě to pro něj nebylo lehké, ale moc se snažil. Paní učitelka postupovala podle nastavených a



dohodnutých pravidel a byla velmi empatická, což Míšovi vyhovovalo. Kolegyně byla velmi tolerantní.

#### Podpurná opatření v rámci domácí přípravy

V domácí přípravě se jednalo zejména o procvičování zrakového postřehování a sluchového vnímání. Dále to bylo každodenní čtení. Důležité bylo zaobírat se textem daného článku, povídky, pohádky. Rozebírat podrobně její obsah, ptát se Míši, o čem četl, chtít převyprávět obsah. Někdy třeba i nakreslit obrázek. Míša sice nerad kreslil, ale zde se nejednalo o výtvarný počin, ale o znalost textu. Nesmírně důležitá byla celková úprava denního režimu. Jak již jsem zmiňovala, Míša moc rád jezdil na čtyřkolkách. Nicméně bylo důležité skloubit zábavu se školou, zkrátka dát všemu systém, pravidelnost a řád. Příprava na školu byla prioritou. Bylo třeba rozvíjet sluchové rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Rodiče dostali domů kostky. Jedny měl Míša ve škole, druhé doma. Procvičovat a fixovat. Cíl a smysl domácí přípravy. S rodiči jsem komunikovala většinou e-mailem. Dle aktuální potřeby telefonicky anebo osobní schůzkou.

#### Podpurná opatření jiného druhu

Míša je kluk, co umí velice dobře navazovat vztahy. Je přátelský a vstřícný. Spolužáci ho vždy obdivovali kvůli jízdě na čtyřkolkách. Bylo však třeba respektovat to, že má mnoho sourozenců.

#### Vyhodnocení účinnosti PLPP

Míšovo dosažení cíle nebylo vůbec jednoduché. Ale mohu říct, že se ve všem neskutečně vylepšil. Důležité bylo to, že on sám chtěl. Bylo to takové malé vítězství. Našel sebevědomí, které mu celou tu dobu chybělo. Důvěra v sama sebe. Takže se PLPP podařilo částečně naplnit. Míša si upevnil a zafixoval jednotlivá písmena, vylepšil se v psaní, začal docela hezky číst, ale hlavně si začal více věřit, a to bylo to nejdůležitější. PLPP jsem pro sebe vyhodnocovala průběžně, dle potřeby. Cítila jsem, že je to potřeba. Konečný datum závěrečného vyhodnocení jsem si stanovila na 17.6. Všechno sice nedopadlo ideálně, konkrétně zapisování diakritických znamének a mírná nedůvěra, ale s klidem mohu říct, že jsme kus práce udělali.

#### **Rozhovor s Danou J. - Natálka**

Já: Dančo, co bylo Tvým východiskem k přistoupení/sestavení plánu pedagogické podpory?

Ona: Mým důvodem bylo to, že jsem to dostala befelem z PPP.

Já: Aha. Takže jsi spolupracovala s poradnou.

Ona: Přesně tak. Prvně děti chodily do poradny a tam mi poté doporučili, že bych měla sestavit plán pedagogické podpory.

Já: A to bylo na základě čeho? Čtení a psaní?

Ona: To bylo vesměs čtení a celkově komunikace.

Já: Takže rodiče byli nejprve v poradně.

Ona: Ano, prvně byli v poradně.

Já: To je zajímavé, většinou to bývá obráceně. Nejdříve doporučí učitel.

Ona: Hm, hm.

Já: A pomohlo Ti to v něčem, že jsi sestavovala plán pedagogické podpory na základě doporučení poradny?

Ona: Já myslím, že mi to nijak nepomohlo.

Já: A to, co v tom plánu bylo, pomohlo Ti zmapovat si jeho problémy? Vycházela jsi z toho? Pomáhalo Ti to třeba v tom, že jsi mohla tvořit strategii učení, zapojení žáka v kolektivu a jeho lepší přijímání ve třídě?

Ona: Baru, to byly úplně normálně přijímané děti v kolektivu, akorát že se mu nedávalo, aby nemusel do poradny a nedávaly se mu papíry na to, že je dyslektik nebo dysgrafik, tak to bylo předtím, že zkusíme tenhle plán a uvidíme, jak to bude fungovat. Ale v tom plánu to bylo vlastně napsané tak, ať už to bylo víc času na věci. Tyto věci, které doporučují na základě nějaké diagnózy, tak to jsem s ním dělala předem, aniž by tu diagnózu měl.

Já: To je báječné, protože ten plán není jako IVP a neslouží k tomu, aby už bys vycházela z té diagnózy. Takhle ses řídila pouze podle problémů, co má, příznaků a varovných signálů.

Ona: No, ano.

Já: Takže Tvým východiskem byla poradna. To je opravdu zajímavé.

Tys, Dančo, mluvila jsi o těch žákových obtížích. Když přišli s doporučením z poradny a bylo to v českém jazyce, co konkrétně se u nich projevovalo? Bylo to čtení, ale i psaní?

Ona: Hele, Baru, čtení, vynechávání písmenek v psaní, ale i grafomotorika, délky písmen, nečitelnost, takové ty klasické chyby. Ale stejně u té holčičky dodnes vlastně, počkej, až

později, dokonce v páté třídě, potvrdili, že má poruchu, ale všichni mi říkali a tvrdili, že je to jenom tím, že šla dříve do školy. A pak, později, protože já jsem jim tvrdila, že něco tam je a oni mi stále říkali ten plán.

Já: A to Ti říkali rodiče nebo z poradny?

Ona: Z poradny. Rodiče byli oddaní, ti dělali to, co jim řekla poradna. Jo, anebo jsme to brali tak, že jsem té holčičce „ulevovala“. Pak jsem ji naváděla, jak to všechno má dělat. Nevím, jestli to bylo z toho doporučení, ale spíše tak, jak jsem to cítila, protože fakt jsem nad ní stála a říkala jí, podívej se, tady, vezmi prstíček, překontroluj si to, něco ti tu chybí. Ale ono jí to v podstatě nijak zvlášť nepomáhalo. A mám pocit, že nyní má stanovenou diagnózu, ale je to úplně stejné. A to už je starší.

Já: Jasně. Takže byla spíše nejistá nebo jak se projevovala?

Ona: To nebyla. Ona byla neskutečně tichá holčička, nijak se neprojevovala, ale venku byla živá až moc. Takové hubené dítě, samá ruka, samá noha, ale hlavně jí bylo všechno úplně jedno. Ale nevím, jestli je to ta příčina, že na to kašle. To bych řekla, že ne. Pak už jsme psali nějaké zápisy v té třetí třídě, diktovala jsem jim, ale ona se vůbec nechytla. Vůbec. Absolutně ani organizaci v tom sešitě na té stránce nezvládla. A pak se někdy i snažila, ale i tak jí to prostě nešlo. Ale netrápila se tím. Prostě nejde to, nejde, šla od toho dál.

Já: Super, jasně.

Ona: Nějakou metodu výuky si s ní měla? Jestli jsi respektovala její tempo, dávala méně práce či volila jiný typ výuky. Např. skupinová, kooperativní atd.

Ona: Takhle u ní jsem to neměla, protože když jsem ji měla v první lavici, byly tam dvě pomalejší holčičky, se kterými jsem to dělala. Pak jsem byla poučená kolegyněmi z Jihlavy, což na jednu stranu беру, jakože dobré, že jsem jim neulevovala, že napíše každou druhou větu v diktátě nebo napíšeme 4 věty a ona dvě. Spíše to bylo tak, že jsem jí řekla, že napíše všechno a z toho jí budu ulevovat. Protože když jim ulevíš, tak už vědí, že jako já mám jenom dvě věty, to je v pohodě, ale pak se nesnaží ani na ty dvě věty. To se mi ukázalo u té druhé holčičky. Ta za mnou stále chodila a ptala se, zda už mi přišly papíry. A říkala, že má psát jenom dvě věty. Tak jsem jí řekla, ne, ne, ne, budeš psát všechny věty.

Já: A neselhávala třeba takhle....

Ona: to byly dvě holky, víš?

Já: Ano, to vím. Ale ta, cos jí nenechávala psát všechno, neselhávala v tom pak? Když jsi jí nakonec dala napsat vše, stíhala to?

Ona: Zvládla to. Zvládala to, protože ona to prostě tak nějak napsala. Bylo to nečitelné, ale nějak se v tom jako probrodila, napsala to, a u ní by to bylo skutečně jedno, jestli bych jí dala 5 minut na dvě věty, anebo 5 minut na čtyři věty. Protože to takhle bylo, tak to napsala. Tak by 2 věty psala pomaleji, ale výsledek by byl úplně stejný, jako kdyby psala 4 věty, protože ona to prostě udělá.

Já: Tak to je zajímavé, co jsi říkala. Já mám prostě ten přístup, že dávám polovinu diktátu a víc nepíšíou.

Ona: Ne, to nemá význam.

Já: Tak to vidíš.

Ona: Protože jim řekneš, že mají větší čas na to, aby si to kontrolovali, ale stejně si to kontrolovat nebudou. Takže to podle mě pak význam nemá.

Já: Nějaké pomůcky jsi potřebovala? Při čtení např. záložku s okénkem apod.

Ona: Ne, ne, ne. Ale když byly ty šablony (program), tak jsem ji zařadila na doučování. Tam jsme společně dělaly grafomotoriku, znovu čtení. Já si nejsem vůbec jistá, jestli to čtenářské okénko má význam. Asi má. Ale jako pro mě představa, že mám pocit, že ty děti si stejně nevědí, kam si to mají posunout, naopak mi to přijde, že je to brzdí, že oni si to po té slabice nepošlou.

Já: No, vidíš to, takhle se nad tím zamyslet mě nikdy nenapadlo.

Ona. Já v tom úplně nevidím význam. A třeba to má, kdyby mi to někdo vysvětlil. Vezmi si, že by Ti to zakryli a co je za tím za písmenko? Špatně si to posuneš na tu slabiku a jsi ztracená.

Já: Máš tam teď děti, na které máš podezření? Náznak někoho ve třídě?

Ona: No, já si myslím, že jedna holčička je neuvěřitelný flink a druhý je chlapec Martin, tam je špatná grafomotorika, a jsou tam i neurologické problémy. Myslím si, že tady to bude tím neurologickým problémem. Také je stále nutím, aby s ním šli k oční, protože on furt sedí, kouká a to já neovlivním. Neustále říkáš, doporučuješ, posíláš....

Já: Já se ptám z toho důvodu, že Ty máš ve třídě interaktivní tabuli. Tak jestli si myslíš, že je to pro tyto děti dobrá pomůcka?

Ona: S tabulí jsem se učila pracovat, takže moc mi to nešlo. Ale stejně mám pocit, že když to zapnu, tak se k ní ženou spíše chytrější děti. Tyhle slabší děti o to moc nejeví zájem. Jsou raději, když na ně nepříjde řad. Momentálně se jeví jako nezralí. Že to opravdu s nezralostí CNS souvisí. Prostě je to nějakým způsobem spojené.

Já: Měla jsi nějakou konkrétní podobu úlev? Ty jsi říkala, že menší celky jsi nežadávala, nechávala jsi to úplně stejně. Měly tedy něco jinak než ostatní?

Ona: Hele, Baru, takhle. Spíš to bylo tak, nechávala jsem jim úplně stejný, ale když potom jsem viděla, že už opravdu zazvonilo a mají napsané nějaké věty, tak jsem jim řekla, dobré, už to nechte. Jo? Ale odcházeli s tím od té práce, že jsem jim řekla, že danou větu dopíší, aby nebyly zvyklí na to, že vždycky budou mít tu úlevu.

Já: Rozumím. Ale Ty jsi, Dančo, nějakým způsobem respektovala jejich problémy, že?

Ona: To určitě, v každém případě. To jistě. Anebo jsem jim tu práci rozdělila. Jó? Byla pak výtvarná výchova, hele fajn, tak budeš psát teď, máš na to více času. Ve výtvarce jsme malovali a oni si to dodělávali. Kreslí si potom, tu další hodinu, ale měli zkrátka čas si to dodělat v nějaké méně důležité hodině.

Já: Měly tyto děti problém v kolektivu?

Ona: Ne, neměly. Vůbec ne.

Já: Podílel se na sestavení plánu i někdo jiný? Ty jsi uváděla poradnu...

Ona: Ta mi plán doporučila, ať ho sestavím, ale že by mi s tím vyloženě pomáhali, to tedy ne.

Já: Dobře. A konzultovala jsi s výchovnou poradkyní nebo s metodikem prevence?

Ona: Výchovná poradkyně mi jenom řekla, jak to mám dělat a co by tam mělo být v tom, ale víc ne. Pak tady byla psychologka, jenže té jsem řekla, že program – plán už mám, a tím jsme to tedy ukončily.

Já: Co všechno jsi v plánu pedagogické podpory zohlednila? Mám na mysli rodinné zázemí, zdravotní stav dítěte, vztahové problémy mezi dětmi, prostě něco, co se vymykalo z běžného normálu.

Ona: Přesně, Všechno to, co by mohlo dítě ovlivňovat. Hele, Baru, tady ne, tohle byly děti, jejichž rodiče normálně...

Já: Nebyli rozvedení, nic?

Ona: No, to právě...to bylo tak, že oni celou dobu působili tak, že nejsou rozvedení, ale byli zřejmě od sebe, ale nevím přesně kdy. Jednoho dne přišel tatínek a řekl, no já nevím, jestli víte, že jsme rozvedení. To jsem vůbec netušila, protože holčička byla ve střídavé péči, tudíž já to...a s tím, že se střídali v tom domě. Skutečně jsem nevěděla, že se něco takového děje.

Já: A oni Tě neinformovali.

Ona: No, protože jim psycholog řekl, že je to zbytečné mi o tom povědět.

Já: -----

Ona: Tak jsem říkala psychologovi, že si myslím, že je to špatně. S tatínkem si už po čase tykáme, prvně jsem se dozvěděla o tom rozvodu a pak jel s námi na školu v přírodě.

Já: Takže si myslíš, že to mohlo na tu holčičku působit?

Ona: Baru, nevím.

Já: Neprojevoval se nijak?

Ona: Ne. Vzhledem k tomu, že ona je taková stále stejná. Od první třídy byla zakřiknutější, nebyla tolik průbojná, ale zase se dokázala někdy vzteknout, když chtěla prosadit to svoje, ale ohledně učení ne.

Já: Takže když jsi to vlastně nevěděla, tak jsi neměla ani co zohledňovat.

Ona: Ne, ne.

Já: Ty jsi říkala něco o tom, Dančo, že šla dříve do školy. Je to tak?

Ona: Ano. Ona šla dříve. Poradna jim doporučovala odklad a oni na to nebrali zřetel. Ona byla nejmladší ze třídy. A nejdrobnější. Podle mě byla nevyzrálá.

Já: Měla jsi nějakou speciální organizaci výuky? Ono to na sebe navazuje, jestli jsi třeba chtěla, aby měla konkrétní pomůcky, měla na lavici na ně prostor? Zohledňovala jsi její tempo práce nebo specifické chyby ve psaní? Strukturovala jsi jí hodinu?

Ona: Ani ne. Já jsem vesměs všechny, když jsem viděla, že už se jako otravují, tak jsem pro všechny udělala nějakou změnu.

Já: Takže jsi to dělala souhrnně i s ní.

Ona: Ano, souhrnně s ní, protože tam byly ještě jiné děti, které měly také potíže, takže se to tak jako dalo dohromady. Věci na lavici měli také všichni. Tady u ní jsem spíše zohledňovala

to, že když jsme psali něco na nějaký gramatický úkaz, např. i/y, tak jsem opravovala i/y a háčky, čárky jsem v tu chvíli nekontrolovala.

Já: Jo, jasně.

Ona: Takže jsem to měla spíše takhle zaměřené. Čtení jsem hodnotila tak, jak hodnotím u všech dětí, jejich postup, ne ve srovnání s ostatními dětmi.

Já: Takže speciální organizaci jsi nepotřebovala?

Ona: Vyloženě ne.

Já: Nějakou strategii učení, nebo učební styl si u ní používala? Měla ta holčička nějaké návyky, které jsi u ní potřebovala změnit? Měla něco zautomatizovaného, ale přitom nesprávného?

Ona: Myslím si, že ne. Jediné, co bych řekla, tak držení tužky. Ona byla taková trochu koprná, tak to jediné, ale jinak si neuvědomuji, že by tam něco bylo.

Já: Mně jde o to, jestli třeba ze školky neměla nějaký návyk, který by mohl být problémem, nebo z domova.

Ona: Ne, já si myslím, že ne. Z domova ji zase tolik nevedli, byť s ní něco dělali, ale poté zpětně mi dochází, kdy ona něco dělala s maminkou, ale s tatínkem to nedělala. Pak že to byl problém, že maminka na začátku první třídy chodila s tím, že holčička hystericky brečí a že nebude dělat úkoly a zalézala pod stůl a všechny tyhle věci. Později to přešlo, ale že by se jí víc podle mě věnovali, to si myslím, že zase moc ne.

Já: Ona asi přijala tu školu, systém, řád, prostě jak to bylo.

Ona: Ona se v tom zajela a myslím, že ona sama nechtěla dělat něco víc, ale nevádí jí to. Když mluvím s tatínkem a ptám se ho, jestli jí nějak mrzí špatné známky, tak odpověď je ne, nemrzí. Je jí to jedno. Zřejmě se v životě s ničím nebude trápit.

Já: Danuš, měla jsi u ní nějaká kritéria hodnocení? Ale dle Tvého vyprávění předpokládám, že jsi ji hodnotila klasifikační škálou od 1–5.

Ona: Určitě.

Já: Nemyslím vysvědčení, ale jestli jsi v průběhu roku dávala rodičům slovní hodnocení?

Ona: Ano. To jsem dávala po dobu první a druhé třídy. Vždy jednou za čtvrt roku do Zápisníčku. U těchto dětí jsem psala poměrně podrobně. A tím jsem vlastně vysvětlovala, proč má kterou známku. Když byla dvojka, tak za co jí dostal. Nebo když dostal jedničku, tak

jsem sice viděla, že známky k tomu nemá, ale neskutečně moc se snaží. Takhle jsem to i rodičům vysvětlila, ale psala jsem to tomu dítěti.

Já: Jaká byla spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy? Jak jste spolu komunikovali? Podíleli jste se společně na domácí přípravě? Jaký druh komunikace Ti nejvíce vyhovoval? Telefonická komunikace, e-mailová, osobní schůzka.

Ona: My jsme se spíše potkávali. Vždy jsme si pověděli, co a jak.

Já: Takže nějaká pravidelnost v tom nebyla?

Ona: Mám pocit, počkej. Teď si to vybavuji. My jsme to totiž začali dělat podle poradny, podle toho plánu, kde právě bylo, že bude psát kratší diktáty atd. Všechno jsme si to s maminkou řekly a prošly. V tu dobu jsem komunikovala více s maminkou. Pak jsme se sešly a zhodnotily jsme, že žádná z těch věcí, které tam byly, prostě nefungují, protože ona, tak, jak jsem Ti říkala, když bude psát 2 věty stejně dlouho jako 4 věty a udělá v nich úplně to samé, že jí dám daleko více času, že to má úplně stejný efekt, jako když bude mít stejný čas, takže jsme v podstatě s tou maminkou došly k závěru, že nám vlastně doporučení z poradny v ničem nepomohlo.

Já: A to tedy byl návrh poradny?

Ona: Abych udělala plán pedagogické podpory. Ano.

Já: To by mě zajímalo, z čeho ta poradna vycházela...Depistáž se dělá ve druhé třídě na podzim a poté z něčeho vycházejí. No, zajímavé.

Ona: No, vážně také nevím.

Já: Myslíš si, že jsi naplnila cíl plánu, který sis vytýčila?

Ona: Baru, pro mě byl naplněn v tom, že jsem se pokusila dodržet to, co bylo doporučováno, jak máš s těmito dětmi pracovat. A naplnilo se mi to, že prostě ne vždycky to funguje. U některých to zabere, tahle pravidla, to opravování zelenou tužkou apod., ale u některých je to úplně jedno a musíš zvolit plně jiný přístup, který nikde není a je to spíše o těch emocích, o tom jako dostat se na jejich společnou vlnu a namotivovat je nějakým jiným způsobem. Někdy jim ulevit, někdy jim přidat. Takže já to vidím, že poradny jsou ve spoustě věcí dobré, ale není to pro mě jako to právě...



Já: Dančo, položím Ti ještě jednu otázku, na kterou jsem se neptala, ale zajímá mě to. Tvůj názor. Myslíš si, že tato holčička pak skončila na IVP? Jestli ta porucha, na kterou jsi upozorňovala, jestli se pak skutečně projevila?

Ona: Baru, oni tu poruchu diagnostikovali až někdy v páté třídě, ale nevím, zda na to někdo bere ohled. Já jsem se s tím smířila, že je prostě taková, a tak jsem ji brala. A právě z toho jejího, když to udělala dobře, tak velká pochvala, a když z té své normy klesla, tak jsem jí to zase připomněla, aby se k tomu vrátila. Zkrátka jsem ji brala takovou, jaká byla.

Já: Moc Ti děkuji za příjemný rozhovor.

### Plán pedagogické podpory

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	Natálka
Škola	ZŠ Praha
Ročník	2.
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Problémy se psaním a čtením; vynechávání písmen, nedodržování délky písmen, nečitelnost, grafomotorické obtíže; pomalé čtení
Datum vyhotovení	18. 10. 2018
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	7. 2. 2019

#### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky, popis obtíží, pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Silné stránky – výtvarná výchova, sport, zájem o přírodu a zvířata, hudba

Slabé stránky – pomalé pracovní tempo, pasivita, čtení s obtížemi

Charakteristika žákyně – milá, dobrosrdečná, tichá, pomalejší

Obtíže – oscilující pozornost, méně výrazné, pomalé; vynechávání písmen ve slovech;

diakritika; grafomotorické potíže; koprný úchop pera; méně čitelný grafický projev

Další okolnosti ovlivňující nastavení podpory – střídavá péče, rodiče nežijí spolu

#### II: Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Cíle: Upravit písemný projev, nacvičit správný úchop pera, analýza a syntéza slov; upevnit jednotlivé grafémy, plynulost četby, vázanost jednotlivých slabik do slov

<b>III. Podpůrná opatření ve škole</b> (Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete)
<b>a) Metody výuky</b> (specifikace úprav metod práce se žákem)
Více času na kontrolu napsaného
<b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)
Sezení v první lavici, reedukační náprava – 2 x týdně
<b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
Průběžné formativní hodnocení, klasifikační žáka s přihlédnutím k obtížím
<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)
Záložka, PL pro grafomotoriku; ICT program, knihy s velkými písmeny
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/ů</b>
----- -----

<b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)
Frekvence – dle potřeby Forma – osobní schůzky; e-mailová komunikace Doporučené PL – grafomotorika (Šimonovy PL)

<b>V. Podpůrná opatření jiného druhu</b> (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě, v jakých činnostech, jakým způsobem)
Zátěžová situace v rodině – střídavá péče Vztahové problémy a postavení v kolektivu – nemá; kamarády vyhledává a je v kolektivu oblíbená

<b>VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP</b>	Dne: 11. 2. 2019
(Naplnění cílů PLPP)	
Částečně. Naplněn byl z hlediska toho, jak s dětmi pracovat. Žákyně se zlepšila v plynulosti čtení a začal lépe psát. Upevnila si tvary jednotlivých písmen. Začala se více koncentrovat na práci.	

## Rozbor PLPP

### Důvod k přistoupení sestavení PLPP

Mým důvodem, proč jsem k plánu pedagogické podpory přistoupila, bylo doporučení z PPP. Rodiče si do poradny zašli sami a přišli s doporučením. Na základě této zprávy jsem plán sestavila. Natálka měla problémy se psaním a čtením. Bylo to tak na hraně. S Natálkou jsem pracovala jinak již před tvorbou samotného plánu. Četla pomalu, občas vynechávala písmena a nedodržovala délku samohlásek. Totéž platilo i v psaní. Měla mírné grafomotorické obtíže, písmo bývalo nečitelné. Plán jsem vyhotovila k 18. 10. 2018.

### Charakteristika žákyně (silné/slabé stránky)

Natálka je moc milá holčička. Dobrosrdečná, přátelská. Neměla problém s navázáním vztahu se spolužáky. Během hodin byla neskutečně tichá, ale o přestávkách nebo venku byla až moc živá. Byla pomalejší, avšak jí to to vůbec nevadilo. Občas se snažila vyvinout úsilí, ale když se jí to nepovedlo, netrápila se tím. Povětšinou byla pasivnější a její pracovní tempo bylo pomalejší. Velmi ráda chodila do přírody, pozorovala zvířata a rostliny. Dokonce si v přírodě malovala. Brala si s sebou pastelky a papír. Ve školní družině se účastnila hry na zobcovou flétnu a ukulele a také chodila na sportovní kroužek.

### Natálčiny výukové obtíže

Do jisté míry byly její obtíže ovlivněny nepozorností, nesoustředěností. Možná také do určité míry jejím „laxním“ přístupem ke školní práci.

V psaní to bylo především vynechávání písmenek. Zapomínala, nebo spíše nepsala, nerespektoval, délky samohlásek. Celkově byl její písemný projev méně čitelný. Měla celkem problém s úchopem tužky, pera. Byla koprná, taková nemotorná, co se týkalo právě onoho zmíněného úchopu. Bylo vidět, že bude třeba podpořit grafomotoriku, uvolnit ruku. Ve čtení to bylo zejména pomalé čtení, takové méně výrazné. Četla tišeji, aby nebylo poznat, že něco není v pořádku.

### Další okolnosti ovlivňující nastavení podpory

Do jisté míry to byla určitě střídavá péče. Rodiče měli daný harmonogram. Celkem spolu vycházeli, ale Žanetka se někdy zmínila, že jí mrzí, že s nimi tatínek nežije. Zde bylo zejména důležité, aby spolu rodiče spolupracovali, což se dařilo. Informace si mezi sebou předávali nebo se telefonicky či osobní schůzkou optali.

## Stanovení cílů PLPP – cíle rozvoje žákyně

Jednoznačně upravit písemný projev. Jak pro psaní, tak pro čtení, upevnit jednotlivé grafémy. Docílit plynulé četby, vázaného čtení. Naučit se skládat slova do celku a opačně. Dále nacvičit správný úchop pera. Díky podpůrným cvičením zmírnit výkyvy v koncentraci pozornosti.

## Podpůrná opatření ve škole

### Metody výuky

Vlastně jsem jí dávala jen více času na kontrolu napsaného. A bylo to tak, že Natálka psala úplně všechno, a až z toho, co napsala, jsem jí ulevovala. Když jsem začínala svou učitelskou praxi, tak jsem byla samozřejmě bez zkušeností, a proto jsem si nechala poradit od starších a zkušenějších kolegyně. Měly praxi a vyznívaly, co je u těchto dětí nejlepší. Jistě, každé dítě je jiné, ale jak jsem říkala, byla jsem bez zkušeností, a tak jsem se nechala vést. Ve čtení musela používat záložku, někdy jsem jí musela navádět, a hlavně hodně kontrolovat.

### Organizace výuky

Natálka seděla v první lavici. A spolu s ní ještě další dvě holčičky, které měly obdobné potíže. Bylo to výhodné, na všechny jsem dobře viděla, měly jsme oční kontakt, mohla jsem je často pozorovat a kontrolovat. V případě roztěkanosti, nepozornosti jsem udělala změnu ve výuce, ale spíše to byla změna pro všechny děti. Nutností bylo, že má na lavici všechny potřebné věci a má v nich pořádek.

### Reedukační náprava

Natálka ke mně docházela 2x týdně na nápravu. Ve čtení jsem jí dávala texty s o něco většími písmeny. Četla se záložkou. Procvičovala napojení slabik do slov. Po každém čtení jsme se zaměřovaly na obsah přečteného textu. Texty jsem jí vybírala tak, aby to byla oblast, kterou má ona sama velmi ráda. Někdy jsem jí texty sestavovala sama. Z úplného počátku jsem slabiky označovala barevně. Trénovaly jsme spolu poznávání všech písmen, tiskacích i psacích. Některá slova jsem nechala přečíst po písmenech, pak z písmen dohromady. Zkoušely jsme to i bez zrakové opory, což už pro ni bylo o něco těžší. Ale postupem času se začalo vše vylepšovat. Co se týkalo úchopu pera, tak jsem s ní najížděla na program Maxík. U Natálky jsem zkrátka považovala některé věci za důležité k procvičení a upevnění. Také jsme uvolňovaly ruku a ke konci tvořila špetičku. Natálce pomáhala básnička, kterou si před úchopem pera vždy zopakovala. Byla to taková mnemotechnická pomůcka. V básničce je

přesně popisováno, jak máme pero uchopovat. Při psaní psala do sešitů s pomocnými linkami, aby měla zpočátku oporu.

#### Hodnocení žákyně

Natálku jsem hodnotila normálně známkami. Nicméně bych ráda zdůraznila, že po celou dobu první a pak i druhé třídy jsem prováděla průběžné hodnocení. Takové to menší, to jsem řešila ústně, dle potřeby. Natálka měla speciální notýsek na toto hodnocení. Byl to „Zápisníček“. Hodnocení bylo jednou za čtvrt roku a bylo velmi obsáhlé. Každý týden jsem si poznamenávala Natálčiny úspěch, nebo neúspěchy apod. V tomto hodnocení byl prospěch i chování. Rodiče měli podrobný popis, proč a za co má jakou známku. Vždy k tomu byl krátký komentář, vysvětlení. Jinak jsem tedy klasifikovala s přihlédnutím k Natálčiným obtížím.

#### Pomůcky

Záložka, knihy s většími písmeny, pracovní listy podporující rozvoj grafomotoriky a v neposlední řadě ICT program. To bylo dobré, řekla bych, že pro všechny děti. Konkrétně to byl program Včelka, ten se mi zdál vhodný. Některé pomůcky jsem doporučila používat i pro domácí procvičování, abychom se sladili. Používala jsem je občas i v doučování.

#### Požadavky na organizaci práce učitele

Tak tady jsem neměla žádné požadavky, a to proto, že cizí jazyk jsem si učila sama. Takže jsem používala stejné metody práce, jako v českém jazyce. Zrovna tak, jaké obtíže měla v českém jazyce, tak měla i v anglickém. Výhodou ale bylo, že si slovíčka pamatovala. Takže v psaní měla úlevy, ale dávala jsem jí možnost se vyjádřit ústně.

#### Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

Z počátku jsem více komunikovala s maminkou. Rodinnou situaci jsem ze začátku neznala. Až tatínek mi po nějaké době řekl, že jsou rozvedení a mají střídavou péči. S maminkou jsme si prošly doporučení z poradny a řekly jsme si, co budeme dělat, jak budeme u Natálky postupovat. Zjistila jsem, že to, co bylo doporučeno, nefunguje. Proto jsem plán podpory sestavila jinak. Myslím, že bylo brzy na to, aby mohla PPP udělat nějaký závěr. Depistáž probíhá až na podzim v druhém ročníku. Každopádně jsme si s maminkou stanovily, jak bude domácí příprava probíhat. Vždy jsem vycházela z aktuálních potřeb.

#### Podpůrná opatření jiného druhu

#### Zátěžová situace v rodině

Rodiče byli rozvedeni, což jsem dlouhou dobu vůbec nevěděla. Respektovala jsem, že je to pro Natálku složitější, a ne vždy to pojímá dobře. Byla podle toho občas „rozpolozená“. Trápilo ji, že nejsou rodiče spolu.

#### Postavení v kolektivu

Natálka neměla žádné problémy s navazováním vztahů. Ve třídě byla oblíbená, kamarády měla.

#### Vyhodnocení účinnosti PLPP

Nebylo to pro mě úplně jednoduché. Plán jsem si pro sebe vyhodnocovala průběžně, dělala jsem si poznámky a celkové vyhodnocení jsem naplánovala k 11. 2. 2019. Musím říct, že plán byl pro mě naplněn ze dvou částí. Ta první spočívala v tom, že jsem se naučila, jak s těmito dětmi pracovat a získala jsem mnoho cenných zkušeností pro budoucí praxi. To pro mě bylo velkým přínosem.

Natálka se posunula směrem vpřed v plynulosti čtení a začala lépe psát. Upevnila si tvary jednotlivých písmen. Bylo znát, že doučování a souběžně domácí příprava zkrátka zafungovala. Natálka se začala o něco více koncentrovat na práci, ale stále na ní bylo znát, že občas to ještě není „ono“. Takže PLPP byl z větší části naplněn, ne však zcela.

### **Přílohy č. 3**

#### Uskutečněné rozhovory s respondenty, PLPP a jejich rozbor

##### **Rozhovor s Vladimírem Ž.**

Já: Pane učiteli, co bylo Vaším východiskem či impulsem k sestavení plánu pedagogické podpory?

On: Hned v úvodu bych chtěl říci něco o sobě a následném plánu podpory. Učím 2 roky, původně jsem učil policisty<sup>(S)</sup> a nyní jsem na základní škole. Třídu, kterou jsem přebral po bývalé kolegyni, jsem musel nejdříve pořádně poznat. Nepředala mi vůbec žádné informace, a tak jsem zjišťoval informace od kolegyň a kolegů, kteří měli nějaké podklady. Sama mi uvedla pouze 2 děti, ale bylo jich tam daleko více. Zašel jsem také za výchovnou poradkyní. U mě bylo tedy prvotně podstatné ty děti skutečně dobře poznat. Seznámit se s jejich zázemím, jaké mají rodiče, finanční zázemí, vůbec jakékoliv zázemí. S rodiči jsem mluvil a vždy jsem si vyslechl strašné množství nářků na předešlou kolegyni, jak to bylo špatné. To mi

také samozřejmě dalo určitou zkušenost. Potom jsem si udělal ucelený obrázek, jak to všechno je. Musel jsem si to nastavit tak, abych si dal ke každému dítěti jiný individuální přístup. Není to možné, dát děti do jednoho pytle. Ani tyto děti. Každé je jiným způsobem, no, zkrátka má jiné problémy. Takže u každého dítěte jsem si to musel nastavit. A co bylo pro mě důležité, vybudovat si vztahy. Dítě versus já. Musel jsem vybudovat důvěru dítěte a snažil jsem se ji získat. Snažit se být k nim férový, abych se od těch dětí něco dozvěděl, abych měl přístup a děti se mi otevřely. Abych to na nich poznal, protože mně se zdály uzavřené, bály se, bály se cokoliv. Bály se, když něco pokazí, tak abych se po nich nějak „nevozil“ nebo se jim nemstil apod. To chvíli trvalo.

Já: Velice zajímavé. Vaším východiskem bylo nejprve žáky dobře poznat.

On: Bezesporu. Pokud nevíte, co v tom dítěti je a jakým způsobem k tomu dítěti přistoupit, tak se můžete postavit na hlavu, zkrátka s tím nic neuděláte. To dítě se uzavře, nosí špatné známky, pak je spolehnuté jenom na to, co doma, v té škole si toho moc neodnese. Já jsem potřeboval děti otevřené, které se nebojí cokoliv, cokoliv říct. Jakákoliv reakce, i špatná, je pro mě prostě dobrá, protože vidím, že dítě se zapojí a nestydí se promluvit, nebojí se a má důvěru. Také bylo důležité, aby se jim ostatní děti nesmály. To bylo podstatné. Aby každé dítě cítilo, že má podporu učitele. A to si myslím, že se povedlo, děti se rozjely.

Já: Když Vás tak poslouchám, pane učiteli, Vy jste si to krásně zmapoval. Pomohlo Vám to k lepšímu rozpoznání určitých problémů u těchto dětí? Tamten obtížněji čte, tenhle hůře píše a ten má problém s gramatikou, je pomalejší apod.

On: Tak. To jste přesně uhodila hřebíček na hlavičku. Přesně tohle bylo důležité a každé dítě pociťuje učení jinak. Důležité je chválit, chválit, chválit a zase chválit.

Já: My se k tomuhle samozřejmě dostaneme i v hodnocení, ale plně s Vámi souhlasím. Pojdme se tedy konkrétně zaměřit na obtíže dětí. Vy jich tam máte poměrně více. Jak se tyto děti projevovaly? Byly třeba hyperaktivní, pomalejší, lenivější, nepozorné, nesoustředěné, nedokázalo pracovat na zadaných úkolech, nejisté, nebo naopak s přehnanou snahou, nepřipravené atd. Šlo by to specifikovat na Vámi vybraném žákovi?

On: Ano. Je to dítě, u kterého jsem problémy sám poznal až teprve nově. Ono ani nebylo nějak „zaškatulkované“, tak, že by to mělo být dítě, které má poruchu učení. Poznal jsem to tak, že toto dítě se začalo uzavírat. Ztrácelo aktivitu, naopak o přestávkách se na sebe snažilo daleko více upozornit, aby si to dohnalo, protože při té hodině bylo jakoby ztracené. Samozřejmě zhoršení známky, chodilo do školy „otrávené“, tak jsem tedy zavolal mamince.

Bylo to zajímavé, protože maminka mi odpověděla, že mi zrovna chtěla volat. Zeptal jsem se jí tedy, co se děje. Odpověděla, že se spolu o tom se synem bavili, a že když mi něco řekne špatně, tak se mu ty chytré děti smějí, že zase udělal chybu. To, co tedy pomáhá, je vzít si dítě s sebou někam, třeba do kabinetu a probrat to s ním, abychom si řekli absolutně všechno. Zabránit tomu, aby se mu děti smály, je základ všeho. A naopak, když se mu něco povede, tak ho před třídou neskutečně moc pochválit. Pokud se něco nepodaří, tak prostě mlčím, nic se neděje, jedeme dál, to by se nic nestalo, ale v té chvíli, kdy se mu něco podaří, tak ho vyzdvihnout. A rázem vidíte, jak se to dítě začne zlepšovat, začne ta aktivita, úplně mu to naleje a samozřejmě se víc hlásí a já ho vícekrát vyvolám. Zase se mu to podaří, opět ho pochválím, a to dítě v podvědomí třídy najednou stoupne. Dvakrát, třikrát ho pochválíte a ostatní si řeknou, hele, to není ten, co dělá pořád chyby, ale umí také.

Já: Ještě se zeptám, pane učiteli, ty obtíže, které popisujete, vycházely z konkrétního předmětu?

On: Ano. Byla to matematika. A je fakt, že jsem se dohodnul i s maminkou. S žákem jsme zůstávali po obědě a probírali jsme to, učili jsme se. Maminka, nemluvím teď ty klasické případy, kdy mají maminky doma speciální učebnice a učí se s nimi speciálně. Tohle byl normální žák, u kterého se to začalo projevovat také, a vlastně jsme to dohnali. A teď se zase hlásí.

Já: Takže by se dalo říci, že ještě dříve, než jste problémy objevil, tak se dítě mohlo ve třídě projevovat i psychomotorickým neklidem? Šouvalo nohama?

On: Ano, ano. Nebo třeba mělo takové poznámky, které třeba měly být vtipné, něco vykřikne do třídy, tak na sebe upozornit, ale nemělo to kolikrát s danou věcí ani nic společného.

Já: Používal jste nějakou speciální metodu výuky, kterou jste pro práci s žákem zvolil? Omezení slovních úloh a více doplňovaček, dávala jste mu vyšší časový limit, k dispozici tabulky násobků, ve kterých mohl vyhledávat. Jestli jste mu opakoval zadání úkolů. Nebo jste mu udělal takový systém, aby úkoly chápal? Ověřoval jste si, zda učivu rozumí? Volil jste různé metod výuky?

On: Vzal bych to s dovolením od počátku. Na každého žáka je to jinak. Nejdříve jsem si celou třídu rozsadil, jak jsem potřeboval. K těm dětem, které byly slabší, tak jsem si je dal spíše doprostřed, aby byly na každou stranu obklopeny dětmi klidnějšími, které se učí dobře, ale nestará se nijak o své okolí, je v pohodě, je v klidu, tak to je dobře. Potom jsem si pro ně nastavil, pro ty slabší děti, a to věděli všichni, nebylo to nic tajného. Říkali jsme jim úleváři,



protože mají úlevy. Při písémkách nebo při diktátech dělali ob jedno, aby to stihli. Mně nejde o to, aby tam nasekali spoustu chyb, ale aby to stihli. A jejich známkování. Třeba jsem je neznámkoval za to, co nestihli, ale to, co stihli, jestli měli dobře.

Já: Pardon, pane učiteli, k tomuhle se dostaneme, protože to je jedna z mých otázek, a sice hodnocení. Já bych se vrátila zpět k metodám. Mně se moc líbilo, jak jste posadil slabšího žáka s tím silnějším a také klidnějším. Dalo by se říci, že mezi těmito žáky docházelo ke kooperaci?

On: No (smích). Jak u kterých žáků. Ti silnější zabrali a je fakt, že tomu slabšímu dítěti to strašně pomohlo. Strašně. Protože si mezi sebou plno věcí řeknou, aniž bych to řekl já. Zřejmě si to lépe pamatují, když si to poví mezi sebou. Takže v tomhle případě ano, ale při písémkách, jestli jsou až tak moc poctiví, tak si každý dělal to své a ti chytřejší si to zakryli.

Já: To je perfektní. Takže jste motivaci použil jako jednu z metod výuky. Ti slabší žáci byli vlastně motivováni těmi úspěšnějšími žáky.

On: Je to zajímavé. Párkrát si to mezi sebou řeknou a ví to prostě lépe. Tak tohle mi také pomohlo. Důležité je se vždy zeptat, když se vezme nějaká nová látka, zda tomu rozumí. Říkám všem, ať se nestydí přihlásit, když učivu nerozumí. Vezmu si ho k tabuli a ostatním dám práci, protože by z toho za chvíli byla „kůlnička na dříví“. V matematice ideálně příklady, ať si to spočítají a vzít si toho žáka, zkusit to s ním. Co mi také moc pomáhá, je, vyvolat si zrovna takové dítě k tabuli a naučit ho nějaké vychytávky. Stalo se mi potom, že dítě bylo znovu tak „nabuzené“, že přišlo domů a poté mi volala maminka a oznamovala mi, že už celou rodinu vyzkoušel z toho, jestli se píše mi nebo my. A všechny nás tady poučoval s tím Vaším vysvětlením. Když je my, tak už nám tady maloval lidi. Pak další fintu, mně a mě s tím tatínkem, někdo má Pepu nebo prostě jiná jména. Tak jsme se to naučili a opět doma zkoušel celou rodinu, jak mi znovu maminka v telefonickém hovoru líčila. A nikdo z nich neudělá chybu. Dobře si to zapamatovala a už v tom zkrátka chybu neudělal. Tak tohle pomáhá. Není to podle postupu v učebnici, není to oficiální, ale jim to neskutečně pomůže.

Já: Používal jste nějaké pomůcky?

On: Zkusil jsem povolit kalkulačku, ale nebylo to dobré. Mně se to neosvědčilo. Zapůsobilo to špatně z toho důvodu, že těm ostatním dětem to najednou začalo strašně vadit. A obzvláště, když ten žák dostal dobrou známku a třeba lepší než oni, tak na to začali poukazovat. Dokonce se mi stal případ, kdy jeden chytrý chlapec ve třídě měl najednou cosi. Nevypátral jsem co, volal jsem mamince, ať mu to vysvětlí, že tohle se nedělá atd., ale něco v tom smyslu

řekl tomu dítěti, že „oni“ jsou blbí, a to dítě se mi poté rozbřečelo. Takže přílišné výhody jsem v tom skutečně nespátroval. Spíše mi tato výhoda přišla jako kontraproduktivní. Možná by to jako výhoda byla, kdybych jich měl víc, celou třídu takových. Jakmile začnou trochu jakoby soutěžit, a to lepší dítě dostane špatnou známku, tak jsem to...No, prostě je lepší dát jim více času, méně práce, nespěchat na ně a hodnotit to, co udělají dobře. Jestli v tom, co udělali, mají chybu, tak tomu se věnovat, to si s nimi rozebrat a dát jim psychickou oporu. Neskutečně důležité je férové jednání, že oni vám mohou věřit, že jste spravedlivý. Prostě že se Vám mohou svěřit. Hodně se pak otevrou a říkají i věci z rodiny. Je potřeba si s nimi udělat čas. Nikdy je neodbýt. Ať si to poví, ať si to řeknou, případně se s nimi o tom pobavit. Tak tohle se mně osobně vyplácí.

Já: A pokud se to týkalo psaní a čtení. Mohly děti používat jiné pomůcky, které by k tomu potřebovaly?

On: No je fakt, že ta kalkulačka jako pomůcka mě dost zradila, tak už jsem to potom raději ani moc nezkoušel, ale je fakt, že u toho čtení jsem nechtěl nechat dítě číst před ostatními, tak jsem se ho ptal, zda si na to troufne. Když odpovědělo, že ano, že si troufá, tak jsem ho nechal číst. Každého nechávám tak 5, 6 vět. V té chvíli, kdy jsem viděl, že už třeba po druhé větě začíná být dítě unavené, tak jsem to zarazil. Pochválil jsem ho a řekl, že to bylo dobré, hezké. Takže mu to zkrátím, a to dítě se ukáže v dobrém světle, stoupne mu sebevědomí, protože ví, že do toho nemusel jít, ale šel a dal to. Takže jsem volil kratší čas a byla to velká výpomoc. Ty děti se pak cítí, jako že jsou stejní jako ti ostatní.

Já: V čem tedy spočívala konkrétní podpora? Posilování sebedůvěry, více času na slovní úlohy či diktáty apod.? Snížený rozsah práce, jiná organizace, ověřování porozumění textu v úlohách atd.

On: Tohle určitě dělám, protože mě překvapuje, kolik slov děti neznají. Takže před diktátem se ptám na jakákoliv slova, která bych vytušil, že děti neznají. V učebnicích českého jazyka, v člancích, kde děti čtou, jsou cvičení, která se dotazují na vysvětlení významu slova. To se mi líbí, protože pokud tam tohle je, tak je mi jasné, že nejen tyhle děti, ale větší polovina třídy dané slovo ani nezná. Takže to už mne vycvičilo tak, že na jakákoliv slova, která použiji v písemce, diktátu, v čemkoliv, tak předem, třeba den předem si to připravím a den předem se jich ptám, zda znají význam slov. Dávám jim delší čas a skutečně, jak jsem již řekl, známkuji jenom to, co ty děti odvedly, co udělaly. Pokud ani nestihly to, co měly stihnout, tak to jim jako chybu nepočítám, ale rozeberu si s nimi jenom to, co děti uměly. Tedy to, co vyprodukovaly. Doučování ano. Doučuji se s nimi, když vidím, že jsou slabší. Např. obyčejná

násobilka. Vzali jsme jedno číslo třeba čtvrt hodiny a jel jsem s ní jako kafemlejnek. Pak druhé číslo a dost. Je už poznat, kdy se dítě začne zpoždovat v odpovědích, protože je unavené. Takhle jsem ji doučoval přes počítač. Uděláte to tímhle způsobem 5 večerů, a to dítě to umí, jak když bičem mrská. Takže taková pomoc. Ten čas si pro ně najdu. Takže doučování určitě. Učebnice speciální mají, mluvil jsem s maminkou, učí se z nich. Úkolů dělají polovinu, pokud chtějí všechno, tak jim nebráním. Tu prevenci únavy, jakmile vidím, tak to zarazím je, nechám je v klidu, nepřetěžuji je atd. A navíc mají trochu odlišné hodnocení.

Já: Já Vás zarazím, za chvíli se k tomu dostaneme. Nyní však udělám vsuvku. Moc ráda Vás poslouchám, to je přesně šálek mé kávy, to, jak se k dětem chováte.

On: Víte, bylo to strašné, když jsem třídu přebíral. Kolegyně neměla k dětem žádný vztah a některé maminky i brečely. Přiznaly, že děti se jim pomočovaly, do školy nechtěly, plakaly. A že to bylo dětí.

Já: Podílel se na plánu podpory ještě někdo jiný? Konzultoval jste to dopředu s výchovnou poradkyní?

On: Ne, nekonzultoval. Myslím si, že tyto konzultace by měly přijít na řadu, až když učitel potřebuje nějakou pomoc. Když cítí, že to dává v pohodě, tak je to zbytečné někoho obtěžovat nebo to dítě někam tahat. Možná i to dítě by cítilo, že ho někam tahám, což by mohlo podlomit důvěru. Až když by to nestačilo a problémy by přetrvávaly, tak si myslím, že teprve potom by to mohlo nastoupit.

Já: Co všechno jste v plánu zohlednil, jestli jste zohlednil jeho silné stránky, nebo naopak slabé. Byla zde i zdravotní indispozice či zátěžová situace v rodině? Vztahové problémy ve třídě? Horší finanční situace?

On: To jsou všechno věci, které si člověk uvědomuje, a v hlavě máte, kdy to dítě vlastně vidíte. Tak se Vám to všechno zobrazí, vybaví. Pokud chcete dobře učit a mít vztah s tím dítětem a něco mu dát, tak ta červená žárovka Vám tu svítí a vidíte to. Takže ano. Tohle všechno si musí člověk uvědomovat, musí to mít v paměti a všechno souvisí se vším. Každé dítě je strašně individuální a potřebuje individuální přístup.

Já: Ten lidský přístup, že?

On: Ano.

Já: Pane učitelí, Vy tam máte docela dost dětí z rozvedených rodin, je tomu tak?

On: Ano. Byl to trochu problém.

Já: Jak jste organizoval výuku pro tyto děti? Bylo to posílením domácí přípravy nebo jste diferencioval úkoly pro dítě? Docházelo k reedukaci? Nastavoval jste nějaká pravidla, strukturu hodiny?

On: Moc ne, protože za prvé tam je i dost chytrých dětí a příliš upravovat a podřizovat se v hodině, tak to moc ne. Pokud máte děti s inkluzí v jedné třídě, tak tam se podle mého názoru až tak moc nehodí přizpůsobovat výuku. Takhle, myslím přizpůsobit výuku v tom, že aby ty ostatní děti trpěly. Ta látka musí jít, jak jde a spíš, když tyhle děti nestíhají, těm se hrozně věnovat. Aby to pochopily, aby to věděly, ale prostě jet podle tematického plánu.

Já: Rozvíjel jste nějakou strategii žákovy cíle? Jiným stylem učení? Byly nějaké návyky či automatismy, které nebyly vhodné? Říkal jste, že jste hodně používal motivaci a pochvalu.

On: Ne, to ne. Já jsem zvolil strategii takovou, že ty děti mě musí znát, musím být pro ně čitelný, nemohu být náladový. Děti musí předem vědět, jak budu reagovat, když něco „prošvihnou“. Hlavně tu důvěru. Jinak jsem nic neupravoval. Oni si na to zvyknou, a jestliže znají svoje mantinely a jsou každý den stejné, každý měsíc stejné, tak oni už ví, kde se mohou pohybovat.

Já: Jaká jste zvolil kritéria při hodnocení? Přihlížel jste k problémům žáka?

On: Ano, bylo tomu tak. Ale ne na vysvědčení. Bylo to tak, že každá známka, kterou dítě dostane je už s přihlédnutím k tomu žákovi. A potom už dál jak to vychází, tak to vychází. To už se nedá nic dělat. Je ovšem fakt, že jsem měl jedno dítě, a to mělo samé jedničky. A bylo s poruchou učení.

Já: Proběhlo i slovní hodnocení?

On: Slovní hodnocení dělám pořád, v podstatě v průběhu kdykoliv dítě vyzkouším, kdykoliv jsou písemky, tak si to vyhodnotíme. Tam to probíhá. Na závěr roku pak už nebyly potřeba.

Já: Takže jste praktikoval formativní hodnocení.

On: Pořád, průběžně. Důležité je pochválit, vyzdvihnout.

Já: Podlé mého názoru to děláte báječně.

Jaká byla spolupráce s rodiči? Jak probíhala komunikace? Jaký druh jste více preferoval?

On: Osobní schůzky jsme neměli, i když si myslím, že to možná občas chtělo. Určitě je to lepší si sednout a popovídat si. Jinak po telefonu. Podle mě jsou nejlepší, protože ta diskuze ohledně toho dítě mi leccos poví, rodiče leccos poví.

Já: Vráťím se k podotázce ohledně spolupráce s rodiči. Byla kladná, neutrální či záporná?

On: Nikdy jsem neměl žádný problém, spolupráce s rodiči byla vždy bezvadná. Rodiče jsou vděční, že se s dětmi takto dobře pracuje. Já mám tu nejlepší zkušenost.

Já: Vy tu svou roli učitele evidentně 100 % splňujete.

Završím to poslední otázkou. Došlo k nějakému posunu a mohl byste zhodnotit, že byl cíl PLPP naplněn?

On: Víte, já mám vždy pocit, že jsem těm dětem mohl dát ještě víc. Stále mám v sobě to, že to mohlo být ještě lepší, takže já se chválit nebudu. Myslím si, že 90% úspěchu je ze strany rodičů. Těm patří vždy to největší poděkování. Rodič mých dětí jsou úžasní. Snaží se dětem dát to nejlepší, co mohou. Takže ano, povedlo se. Vidím na dětech, že to zvládají. Pro mě je důležité, že to umí.

Já: Jsem pevně přesvědčená, že lví podíl na úspěchu máte Vy, pane učiteli.

Děkuji za rozhovor.

### Plán pedagogické podpory

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	Tomáš
Škola	ZŠ Praha
Ročník	3.
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Problémy v matematice, psaní a čtení
Datum vyhotovení	8. 10. 2018
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	6. 2. 2019

#### **I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky, popis obtíží, pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Klidný, milý chlapec, nejistý, bázlivý ve svých projevech. Vynikající v tělesné výchově. Zejména v atletických disciplínách, plavání a pozemním hokeji. Méně komunikativní, nerad se zapojuje do společných činností, je pasivní. Obtíže jsou v oblasti aritmetiky a slovních

úloh. Nedostatečně osvojená násobilka. V českém jazyce pomalé tempo psaní, neplynulá četba. Chlapec je astmatik.

## **II: Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

Zvýšit tempo psaní a čtení, upevnit techniku. Získat jistotu ve své školní práci, motivace, důvěra, povzbuzení. Posílit komunikační dovednosti a podporovat žáka v pracovních postupech. Upevnit a zafixovat poznatky z oblasti aritmetiky (násobení, dělení, sčítání, odčítání) a získat porozumění v tvorbě slovních úloh.

## **III. Podpůrná opatření ve škole**

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete)

### **a) Metody výuky**

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Redukce obsahu zadávaných úloh. Více času na řešení slovních úloh. Často kontrolovat, jak žák postupuje. Pomoc s prvním krokem. Motivovat a chválit dílčí kroky. Ujasnit si základní pravidla výuky. Poskytovat více času na řešení slovních úloh. Častá kontrola postupu. Metoda párového čtení.

### **b) Organizace výuky**

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Změna v zasedacím pořádku. Střídání forem a činností během výuky. Nastavit jasná a srozumitelná pravidla.

### **c) Hodnocení žáka**

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Průběžné formativní hodnocení, pochvala. Hodnotit dílčí pokroky. Hodnocení známkami s přihlédnutím k žakovým obtížím. Hodnotit motivaci. Ocenit snahu.

### **d) Pomůcky**

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Kalkulačka, záložka

### **e) Požadavky na organizaci práce učitele/ů**

Poskytnout více času na psaní a čtení. Zpočátku upřednostnit verbální složku.

## **IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy**

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Domácí příprava: v konzultaci s rodiči, pravidelná. Individuální doučování – 2x týdně. Návuk čtení, podporovat porozumění textu.

## **V. Podpůrná opatření jiného druhu**

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě, v jakých činnostech, jakým způsobem)

Tomáš vyniká svými sportovními výkony a je v kolektivu oblíbený. Jeho astma nijak výuku neovlivňuje.

## **VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP**

(Naplnění cílů PLPP)

Dne: 6. 2. 2019

Ano, povedlo se. Hlavně díky individuálnímu doučování jsme docílili plynulosti četby, úpravy písma a zejména pochopení slovních úloh a aritmetického počítání.

## Rozbor PLPP

### Důvod k přistoupení sestavení PLPP

Hlavním důvodem byla Tomášova pasivita, možná obava z neúspěchu. To pro mě bylo impulsem k sestavení plánu, protože bylo potřeba dostat Tomáše do pohody, aby se následně i jeho problémy v oblasti matematiky, psaní a čtení, daly lépe a snadněji řešit. Tomáše jsem dlouho pozoroval v hodinách, nejen jeho prospěch, ale hlavně to, jak se chová. Plán jsem sestavil k 8. 10. 2018. Tomáš potřeboval hodně povzbudit a dostat do pohody.

### Charakteristika žáka

Tomáš je klidný a milý chlapec. Ale ve svých projevech byl hodně bojácný a jakoby ztracený. Raději se moc nechtěl projevovat. Bohužel to pramenilo z dřívějšího přístupu třídní učitelky. Moc nekomunikoval, spíše se stranil a velmi nerad se zapojoval do společných činností. Měl strach, že zklame, nebo že se na něj budu zlobit. Možná proto byl i celkově pasivnější. Ztrácel veškerou aktivitu, ale o přestávkách tomu bylo naopak. Neskutečně moc na sebe upozorňoval. Většinou chodil do školy s nechutí. U Tomáše bylo důležité pozdvihnout jeho sebevědomí a zabránit tomu, když odpoví špatně, aby se mu ostatní smáli.

### Silné stránky

Tomáš vynikal v tělesné výchově, zejména v atletice, plavání a pozemním hokeji. V atletice reprezentoval školu. Jeho doménou byl skok daleký a běh. I plavání provozoval závodně, mnohdy nám ukazoval diplomy a poháry. Pozemní hokej byl jeho koníček a přispívalo mu to zejména k rozvíjení přátelských vztahů.

### Slabší stránky

Jednalo se o matematiku, psaní a čtení. Myslím, že ze všeho nejvíce to byla právě matematika. Oblast aritmetiky a také slovních úloh. Tomáš neměl dostatečně upevněné násobky malé násobilky. V oblasti českého jazyka pomalé tempo psaní a neplynulé čtení. Myslím si, že to plynulo z chlapcovy obavy z neúspěchu. Jeho psychomotorický neklid byl občas patrný, šoupal nohama, snažil se na sebe upozornit nemístnými poznámkami, které měly být vtipné, ale nebyly.

### Zdravotní stav

Tomáš je astmatik, během výuky někdy používal inhalátor. Občas se více rozkašlal, hůře se mu někdy dýchalo, ale vždy si uměl poradit. Byl poučen z domova, navíc astmatem trpí

odmalička, takže poznal, když je mu hůře. Samozřejmě jsem vše respektoval a přihlížel k jeho zdravotnímu stavu.

#### Stanovení cílů PLPP

Největším úkolem, či stanovením cíle plánu pedagogické podpory bylo to, aby Tomáš chodil rád do školy, získal motivaci a cítil podporu. Co se týkalo samotných předmětů, tedy výuky, jednalo se o to, aby se Tomáš naučil perfektně násobit, dělit, sčítat a odčítat. Také aby porozuměl slovním úlohám. Prioritou byla podpora Tomáše ve všech oblastech vzdělávání. Posílit jeho komunikační dovednosti a podpořit ho v tom, aby si více věřil ve svých pracovních postupech a celkově školních výkonech. Upevnit techniku čtení a zlepšit písmo a pracovní tempo.

#### Podpurná opatření ve škole

##### Metody výuky

Pro Tomáše bylo důležité si vyjasnit pravidla výuky. Aby měl jasno, jak má postupovat, co se po něm chce. Redukoval jsem mu obsah zadávaných cvičení a dával mu více času na kontrolu. Také měl více času na samotné řešení úloh, zejména slovních úloh. Důležité bylo Toma kontrolovat, jak postupuje, aby nedošlo k chybě hned na počátku a Tomáš nepropadl skepsi či pocitu neúspěchu. Zde bylo na prvním místě pomoci mu s prvním krokem. U Tomáše jsem doporučil metodu párového čtení. Bylo to zejména při textech, které byly složitější a obsahovaly faktografické informace. Docházelo zde i ke kooperaci mezi těmito žáky.

##### Organizace výuky

Tomáš jsem si posadil, jak jsem potřeboval. Chtěl jsem, aby byl obklopen dětmi klidnějšími a dobře se učícími. S tímto zasedacím pořádkem jsem seznámil úplně celou třídu a všichni věděli, že některé děti mají „úlevu“. Jinak jsem více neorganizoval, protože děti s inkluzí bylo ve třídě více a moc se to nehodilo každému zvláště přizpůsobovat výuku. Pracovali jsme normálně podle tematického plánu a pouze jsem se těmto dětem více věnoval. U Tomáše bylo důležité střídání činností a formy výuky.

##### Hodnocení žáka

Samozřejmě jsem přihlížel k Tomášovým potížím a slovní hodnocení jsem dělal průběžně. Zejména u písemných pracích. Ne ale na vysvědčení. Mírněji jsem hodnotil v dílčích krocích,



ale celkově již ne. Důležité bylo chválit, vyzdvihnout. V podstatě jsem hodnotil průběžně a stále. Hodnocen byl známkami. Hodně jsem oceňoval dílčí úspěchy a Tomášovu snahu.

#### Pomůcky

Záložka a kalkulačka. Rád bych k té kalkulačce dodal pár informací. V počátku jsem si myslel, že to bude pro Tomáše přínosem, ale vůbec se to neosvědčilo. Byl problém v tom, že na to začali poukazovat ostatní žáci, protože Tomáš měl v podstatě pokaždé pěknou známku. Bylo to vlastně kontraproduktivní, protože ostatní žáci se oproti Tomášovi cítili „hloupí“ a dokonce to ventilovali i doma. Ve čtení mohl používat záložku, ale je fakt, že po zkušenosti s kalkulačkou jsem byl hodně opatrný s dalšími pomůckami. Spíše to bylo hodně individuální podle Tomášových potřeb.

#### Požadavky na organizaci práce učitelů

Jednalo se o cizí jazyk. Zde jsem s paní kolegyní projednal, aby Tomášovi poskytovala více času na psaní a čtení a zejména zpočátku upřednostnit verbální složku. Kolegyně byla vstřícná a hlavně empatická, takže vyšla Tomášovi ve všem vstříc a tím pádem chlapec prospíval dobře i v anglickém jazyce.

#### Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

##### Individuální doučování

Vždy jsem měl pocit, že mohu dětem víc, než pro ně dělám. Totéž platilo i v případě Tomáše. Probíhalo to přes počítač a bylo to 5x týdně. Jednalo se zejména o násobilku. Většinou to bylo po hodině (někdy půlhodině) a zabývali jsme se vždy jedním násobkem. Procvičovali jsme jako „kafemlýnek“. Pokud jsem viděl, že už je Tomáš unaven, přestal jsem a skončili jsme klidně i dříve. Bylo to většinou velmi individuální. Společně jsme se také věnovali čtení. Tomáš četl Čítanku, a to proto, abych ho mohl eventuálně opravovat a také proto, abychom si povídali o obsahu přečteného textu. Psaní procvičoval sám.

##### Domácí příprava

V podstatě byla jen minimální, neboť jsem z velké části doučoval Tomáše sám a rodiče s ním již jen procvičovali. Hodně ho podporovali v atletice a plavání, takže Tomáš měl rovnoměrně rozdělenou výuku a zábavu. S rodiči jsem většinou konzultoval telefonicky, ale někdy by bylo možná lepší sejít se osobně.

##### Podpůrná opatření jiného druhu

Nebylo třeba. Tomáš sice trpěl astmatem, ale nijak to jeho výuku neovlivňovalo a měl mnohé zkušenosti. Ve třídě byl velmi oblíbený, protože ho děti obdivovaly za jeho sportovní výkony a mnohdy reprezentoval třídu a vlastně i školu. Vztahy navazoval bez problémů.

#### Vyhodnocení účinnosti PLPP

Plán jsem vyhodnotil 6. 2. 2019. Musím říct, že plán byl naplněn. Myslím si, že jsem mohl dát Tomášovi ještě více. Velká část úspěchu byla ze strany rodičů a také z individuálního doučování. Tomáš se zlepšil v plynulosti čtení, upravil své písmo, hlavně došlo k pochopení slovních úloh a aritmetického počítání. Takže ano, povedlo se a já mám velkou radost.

#### **Rozhovor s Dominikou P.**

Co bylo Tvým východiskem/impulsem k sestavení/přistoupení Plánu pedagogické podpory?

Ona: Chtěla bych mluvit o chlapci R. K., zrzavém d'áblíkovi, který mi přirostl k srdci tím, že nelže, postaví se ke všemu čelem, až je trochu flink, ale zároveň umí být v pozoru, když na něj zatlačím, což je mi na něm sympatické. Trápilo mě to, že jediné, v čem má brzdu, je psaný projev a čtení. Nic jiného. On je jinak „velký“, má nápady, je energický, je prostě v pohodě. Vadila mi ta jeho demotivace, na základě tohoto.

Takže to byl ten základ, proč já jsem začala komunikovat s mámou a řešit, jak a jestli budeme dělat diktáty, co má za problém. Učebnice prvouky je pro něj nečitelná. Tam je prostě kurzíva, normální písmo, spousta obrázků. On to nepřečte, a to je mnoho věcí, na které jsme přišly s jeho mámou.

Já: Myslíš si, že Ti to pomohlo k lepšímu zmapování jeho obtíží? Jestli jsi podle toho, co všechno jsi řekla, to bylo k něčemu platné? Pomohlo Ti něco z toho?

Ona: Rozumím. Bylo mi to platné v případě, kdy jsem měla nad ním možnost stát a kontrolovat celé ty mechanismy.

Já: Takže jsi analyzovala proces jeho výuky a školních výkonů atd.

Ona: Ano.

Já: Teď jsi mi vlastně částečně popsala jeho obtíže, mohla bys je více specifikovat? Co bylo konkrétně ve čtení? Zadržával se? Jak vypadalo psaní?

Ona: On má problém, jakmile je hodně souhlásek u sebe – shluk souhlásek h, t, l, m, d. Tak tam se zasekává, takto se ve čtení zadržává, tímto způsobem. Plus ještě dost frázuje a

vzhledem k tomu, že už sám cítí, že není na té úrovni, na jaké by si přál oproti ostatním, tak už dohádává slova, domýšlí. To už vidím, že jeho oko nedohlédne a prostě řekne např. „dobrý“ a je tam „dobrota“. Už nepřemýšlí dopředu, jede tam, kde je hlava.

Já: A ve psaní?

Ona: V tom psaní.....On má problém se samotnou motorikou, co jsem si všimla. Já to úplně cítím – on se dokáže posnažit, je hyperaktivní a pak to vypadá dobře. Ale v danou chvíli vynechá písmeno, nepřemýšlí nad háčky, čárkami, měkké a tvrdé i/y neexistuje.

Jakmile čmáře, tak se zase ztrácí v tom, co píše. Ve výsledku nepozná svá vlastní písmena. Takže propojení těchto dvou věcí je u něj nefunkční. Takže jsem si říkala, jestli s ním nebudu psát diktáty přes internet na PC. Odpadne mu to psaní. Já bych si přála, aby R. prošel „Kurzem správného psaní“, bez legrace. Jeho psaní písmen, např. písmeno a: kulička a k tomu ocásek. Takhle ho to neučím. Má udělat kapičku a zpátky.

Já: A přitom čtení nebo psaní byl nervózní či klidný? Jak se u toho choval?

Ona: Jede ve vlnách. Dost se s tím snaží bojovat, vidím, jak se soustředí, pak udělá áááá a začne mu klepat noha. Už je pozorností někde jinde.

Já: Takže obtíže se spojovaly i s psychomotorickým neklidem.

Ona: Ano. Ale pozor! U sportu to nepozoruji. Stále dokáže vnímat periferně, s těmi hráči spolupracovat. Vidí, kam kope, dokáže předvídat hru.

Já: Takže tys mi vlastně svým způsobem popsala jeho slabé a silné stránky.

Ona: Přesně tak.

Já: Domčo, používala jsi u něj nějakou konkrétní metodu výuky? Tzn., Jestli jsi mu zkracovala diktáty, navyšovala čas na jejich zpracování nebo např. spolužák pomáhal s ukazováním při čtení apod.

Ona: Zkoušela jsem, nic moc se neosvědčilo, nebo lépe řečeno, nic mě nenadchlo tak, abych si to pamatovala. Celou dobu jsem hledala. Mám ho 1,5 roku. Jediná varianta, která se mi jevila jako dobrá, když byl naplánovaný diktát, tak jsem mu ho dala 1-2 dny dopředu domů, ať se ho ne naučí nazpaměť, ale okouká si ta slova, ať si to klidně napíše cvičně, je mi to jedno, ale musí s tím pracovat. On potom měl tu možnost, že mohl psát, věděl už ta slova, věděl je líp. Já diktuji ve dvou vlnách. Řeknu jednu větu a v podstatě začnu říkat druhou ve chvíli, kdy opakuji těm pomalejším tu první. Radovan je v té pomalejší vlně a oceňuje to.

Já: Tys mu vlastně pomáhala „zopakovat“ zadání diktátu, respektive zadání jakéhokoliv úkolu, dopomáhala jsi mu.

Ona: No, já už jsem v tom jako by nehrála roli. To bylo na něm, zda se připraví nebo nepřipraví.

Já: Když jste četli nějaký článek v učebnici, ať to bylo v Prvouce nebo Českém jazyce, ptala ses ho, jestli tomu rozumí nebo si po něm chtěla obsah, jestli vůbec ví, co říkáte, co pracujete?

Ona: Se čtením se to u nás má tak, že čteme frontálně. Vyžadují obrovskou pozornost, protože je ve třídě spousta cizinců. A právě i díky tomu je R. frustrovaný a našťvaný, když mu to nejde, a to já mám na něm ráda. Když byl menší, tak byl takový „mamánek“. Netlačila jsem na něj. Zeptala jsem se ho, jestli chce číst. Byly dny, kdy nebyl v pohodě, špatně se vyspal. Nebylo to hned k poznání, ale nějakým způsobem se otevřel a myslím si, že jsme celkově nastolili vlnu důvěry.

Já: Dominiko, vyžadoval si charakter Radovanových obtíží zařazení pomůcek do výuky? V případě že ano, tak jakých? Jak při čtení, tak i při psaní. Potřeboval např. abecedu, aby si upevňoval písmena podle vzoru, záložku, dyslektickou čítanku apod.

Ona: Já si tu práci v podstatě dělám co nejsnazší, protože pro mě jsou některé věci již velký nadstandard, do kterého bych se já sama jako učitel prostě zamotala, nevěděla bych, proč to vlastně dělám. Takže co mě v tu chvíli zrovna cinkne, co jakoby s ním dělat, tak to činím. A to je přesně to, že já vidím, že on občas čte a koukám, co dělá. Zmatkuje třetí, čtvrtý nebo pátý řádek. Ztrácí se. Tak mu řeknu, aby vzal ten prst, takhle ho kliknul na to slovo a jel dál. Když pozoruji, že je to k ničemu a pro něj je to skutečně k ničemu, tak si vezme záložku. Někdy to nepotřebuje, někdy ano. Má svoji záložku, nosí si ji.

Já: Používala jsi interaktivní tabuli?

Ona: Ne. Já ji nemám, pracuji přes projektor.

Já: Hovořila jsi o záložce. Uměl s ní Radovan pracovat? Nestávalo se mu, že i s ní přeskočil řádek?

Ona: Ne, byl naučený. Ale upřímně řečeno, hodně záleží na materiálu. Když záložka klouže....

Já: Hlavně aby záložka nebyla průsvitná.

Ona: To je pravda. Radovan měl barevnou zalaminovanou záložku.

Já: Domčo, řekni mi ještě, zda bylo něco, co mu pomáhalo s rozvojem písma? Jaké měl vlastně písmo? Měl nějakou pomůcku? Např. nástavec na tužku, trojboké pastelky apod.

Ona: Rozumím. Já jsem vůbec celkově odpůrce některých pomůcek. Např. gumovací pero má nesmírné výhody pro děti, které mají vypsanou ruku, mohou to vést a dovolit si to. Menší děti by toto pero mít neměly, ale rodičům jsem do toho nezasahovala. Dávala jsem rady. Doporučila jsem zvyšovat motoriku prstů, dávat trubičku do ruky na posílení svalů, aby si Radovan uvědomil, že vůbec tyto svaly má. Ať dělá sporty.

Já: V čem z Tvé strany přicházela konkrétní podpora, v čem spočívala? Tak třeba motivace učení, úprava nároků na školní práci, úlevy na počátku, poté zvyšování nároků, více času na práci, snížený rozsah úkolů, a zda jsi mu celkově dopomáhala s organizací. Měla jsi pro něj konkrétní místo, kde seděl? Nebo jestli jsi ho přesazovala, či si naopak měla pevně daný zasedací pořádek. Co mu vyhovovalo?

Ona: Ke každému mám něco. To je realita. Obávám se, že nejsme s tím, jak se děti mění, a jak se mění situace, srozumění, nenajde se tak jedno pravé řešení. Jednou potřebuje tohle, jindy tamto. Jak jsem Ti říkala, některá opatření, na kterých jsme se s matkou domluvily, že na ně zapomínám, tak na ně zapomínám jenom z toho důvodu, že si to mohu dovolit. Protože zrovna sestavuji diktát, o kterém bych si moc přála, aby ho Rád'a zvládnul. Je mi to ale jedno, jestli to zvládne nebo ne. Já ho hodnotit nebudu, když ho udělá špatně. To je diktát, který už je nadstavbový, takový plošný. Radovan tohoto diktátu prostě nedosahuje, má tam neskutečné chyby, je jich tam mnoho, ale všechny jsou stejného charakteru. Stále je to jeden a ten samý problém.

Já: Takže specifické chyby?

Ona: Ano. Tak tak tak. Takový diktát opravím, pošlu ho rodičům s konstatováním, že to nemá absolutně cenu hodnotit. Chtěla bych, aby si ten diktát vzal a doma přepsal.

Já: No a myslíš si, Dominiko, že byl schopen sám řešit složitější problémy? Když právě dostal takový diktát a nevěděl si s tím rady, bylo mu to jedno? Nebo se s tím dokázal poprat, ať už to byl jakýkoliv problém, tedy v psaní i ve čtení. Čekal Tvou pomoc? Čekal pomoc od rodičů?

Ona: Jeho frustrace se projevovala takovou odevzdaností nebo lépe řečeno ignorantstvím, až do floutkovska. Ale je to nesmírně hodný a dobře vychovaný kluk. Mám ho ráda, jsem s ním ráda ve třídě.

Já: On by potřeboval zvládnout svoje sebeovládání, že?

Ona: v něm se to bude ještě chvíli mlít a já u něj považuji za důležité např. sport a hru na hudební nástroj. Klavír. V počátku mu to bude rozvíjet sluch, hmat, rytmus, později vnímání not – vizuální představy se zvukem.

Já: Domčo, podílel se u Tebe na sestavení plánu někdo jiný? Konzultovala si s výchovnou poradkyní nebo metodikem prevence?

Ona: Ne. Bylo to spontánní a živelné. Mezi mnou a rodiči.

Dostala jsem nějaké podklady od předchozí třídní učitelky, když jsem je přebírala. Takže jsem měla teoreticky v merku, co mu je.

Já: To, co jsi sestavovala – plán podpory, jednala jsi i s Radovanem? Mluvila jsi s ním o tom?

Ona: No, on byl vlastně iniciátor. Ptala jsem se ho, co se děje? On neuměl např. vnímat věci přes PC a zároveň mě poslouchat.

Já: Tys mi, Domčo, řekla spoustu zajímavostí. Bylo tedy něco, co jsi v PLPP zohlednila z hlediska českého jazyka, protože jsi hovořila o tom, že má problémy ve čtení, psaní? Bylo i jiné zohlednění? Např. zdravotní riziko, zátěžová situace v rodině, vztahové problémy, postavení ve třídě, jak ho přijímají ostatní, jestli dobře navazuje sociální vztahy. Hezky jsi mi popsala chlapcovy silné a slabé stránky. Jak je to po rodinné stránce?

Ona: Přiznám se, že já do těchto věcí nehlobám, až přijdou nějaké červené vlajky, tak je poznám. Radovanova maminka byla svá, byla ostřejší. Nastoupila na mě zhurta, ale vysvětlila jsem jí, že já tu nejsem proto, abychom se hádaly anebo iniciovaly střety. Jsem tu proto, abych Radovanovi pomohla a že takto by to opravdu nešlo. Poté, co jsem s chlapcem synchronizovala všechny věci a mamince jsem vysvětlila, že ji potřebuji k tomu, aby kontrolovala každý diktát, bylo vše v pořádku.

Já: K tomu se, Domčo, asi ještě dostaneme, k té spolupráci s rodinou. Spíše mě to zajímalo z hlediska postavení rodiny, sociálního a finančního zajištění, sourozenec, který může mít nějakou specifickou poruchu učení nebo dysfunkční rodina atd. Co všechno jsi tedy zohlednila?

Ona: Jak říkám, moc jsem do toho nehlobala, nechala jsem to na matce. O tatínkovi nevím nic. Má sestru v 1. třídě.

Já: Dobře, děkuji. A jak to má ve vztazích s kluky a holkami? Jaké má postavení ve třídě? Berou ho v kolektivu?

Ona: Radovan je kluk, který je se všemi za dobře, ale tím nechci říct, že by se na všechny jen usmíval, ale že je schopen z nějakého konfliktu „vybruslit“. Neviděla jsem se ho hádat. Co dělá? Běhá po třídě a dělá hlouposti. Pokud přijde nějaký střet, tak jen opravdu minimálně. Je to dáno i třídním kolektivem.

Já: Domí, bylo něco zajímavého v organizaci výuky pro tohoto chlapce? Bylo něco, co si musela dělat jinak než s ostatními dětmi? Způsoby výuky? Frontální, skupinová, kooperativní, myšlenkové mapy apod. nebo něco, v čem jsi spatřovala jinou organizaci s žakovým posunem ve výuce? Co třeba práce přes PC? Upravovala jsi mu nějakým způsobem učivo?

Ona: Proces s Radovanem je také daný tím, jaký je kolektiv. Já svou třídu miluji za to, jak jsou hodní, protože zde mám velké rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Povahou nebo národností. Navzájem se respektují. Takže když Radovanovi říkám, aby zabral, tak my, třída, na něj počkáme, protože má problém. Už to dělají automaticky, jsou solidární. Jsem z toho nadšená. Radovanovi to přispívá k tomu, aby to šlo, nicméně je to v něčem negativní. Je to hodně náročných věcí a já už to s ním nemohu dělat více. Na druhou stranu se mi to osvědčuje. Radovan nepotřebuje úlevy, ale „bič“ jako pohlázení.

Já: Takže si žádnou změnu v organizaci výuky nedělala?

Ona: Přesadila jsem si ho dopředu.

Já: Takže to byla ta změna v organizaci, o které jsme předtím hovořily, tedy zasedací pořádek. To prospělo jemu i Tobě?

Ona: Domnívám se, že ano. Ale já to mám všeobecně složité, poněvadž jak je ta třída ztmelená, tak si děti sedí, jak chtějí. Pro něj nastal menší problém ve chvíli, kdy jsem zjistila, že nevidí na projektor u dveří. Takže i tyto pomůcky, které by mohly být teoreticky pomáhající, jsou pro něj nefunkční. Já bych to potřebovala uprostřed třídy, dávalo by to větší smysl.

Já: Myslíš, že by mu pomohla interaktivní tabule?

Ona: Vzhledem k tomu, že jsem s tím nepracovala, tak nevím, ale možná ano, měl by lehčí ruku.

Já: Byla nějaká strategie, Domčo, kterou jsi při rozvíjení cílů volila? Mám na mysli styl učení, nebo zda si musel upravovat své návyky a automatismy. Nebo Tvá strategie, jak si před chvílí říkala, byla pochvalou a bičem, byla nějakou motivací. Bylo to pro Tebe časově náročné?

Ona: Emocionálně, spíše emocionálně. Věnuješ se dětem, „klečíš“ vedle nich, jsi jako váha, a to Tě vyčerpává. Ale o to hezčí je, když to Radovan nasaje, víš?

Já: Takže ta pochvala pro něj byla na místě.

Ona: No, ono to bylo tak, že nejdříve asi dostal vynadáno a pak přišla ta pochvala.

Já: Bič tedy ano, ale takový ten krásný sladký, že se usměješ. To tedy byla Tvá strategie a evidentně zafungovala. Perfektní.

Domi, Ty už znáš a učíš Radovana nějaký čas, jakým způsobem jsi ho hodnotila? Teď nemám na mysli konkrétně vysvědčení, ale spíše současnou dobu. Jaká kritéria si při hodnocení použila? Předpokládám, že jsi použila klasifikační škálu 1-5.

Ona: Tak, tak, tak.

Já: Domčo, a při hodnocení vysvědčení jsi přihlédla k jeho problémům ve čtení a psaní?

Ona: Stoprocentně. Dítě je jako obálka. Hodně jsem se na začátku nervovala. Třeba když jsem psala diktát, protože mě kolegyně stresovaly s tím, že rodiče na Tebe nastoupí, proto měj vždycky důkaz. Naštěstí jsem se od toho oprostila.

Já: Domi, a stalo se někdy, když jste psali diktát, že jsi ho nehodnotila známkou, ale dal jsi mu třeba 😊 nebo razítko či něco jiného? Nebo to bylo vždy známkou?

Ona: Ne, nebylo to pokaždé známkou. Dělal jsem vidličku, aby viděl, že to fakt nebylo dobré. Smajlíka ani razítko jsem nedávala.

Já: Dobře. A Radovan byl už s těmi kritérii, které jsi zde uvedla, seznámen? Takže věděl, že když takto hodnotíš, že je vše špatně?

Ona: No, to vlastně nikdy neproběhlo na nějaké informativní bázi, tak to prostě bylo. Já jsem si přála, aby ten diktát „hodil za hlavu“, ale to prostě nebylo v jeho moci. Pak už jsem to dál nerozebírala. Zkrátka viděl, že tam nemá žádnou známku, že je tam taková vyhrožující červená vidlička s tečkou, tak asi pochopil, když je to celé červené, že je to špatně.

Já: Byl chytrý a vnímavý kluk, nic nepotřeboval vysvětlovat.

Ještě mi, Domčo, pověz. Ty jsi dělala Radovanovi červenou vidličku. Jak si ho vlastně hodnotila z hlediska chyb, a že měl nějakou úlevu. Ptám se proto, že těmto dětem, které mají problém třeba se psáním, se doporučuje diktáty opravovat jinou barvou propisky, než je červená. Většinou je to zelená a všechna ta slova, která měl špatně, mu přepsat ve správném tvaru pod diktát. Měla jsi to u něj stejně nebo jsi to nepotřebovala?



Ona: Ne, to není o tom, že bych to nepotřebovala, ale já sama jsem ještě nezkušená a toto je mimochodem dobrý nápad. To mě vůbec nenapadlo, ta barva jakoby hodně udělá. To je fakt, ty jo! To je hodně dobré. Nicméně diktáty jsou „plné“, 2 chyby v jednom slově. A když to nejsou chyby gramatické, tak je to hodně špatně napsané písmeno.

Já: Rozumím.

Ona: Ale je to zvláštní, je to den ode dne. Jednou má špatný, podruhé dobrý. Jsou to i takové charakterové rysy, které jsou mi jakoby na cestě za poznáním cizí. Třeba pedanství. To nemám ráda. Já mu v podstatě nemohu nabídnout více než jeho rodiče. Ty ho „cepují“, to je paráda. Je to skvělé, našli jsme si k sobě cestu. Vlastně Radovana obdivuji. Baví mě na něm to, že jeho imperfekce a nedostatky jsou doprovázeny jistým citem pro jazyk. Má to ale narušené v hlavě.

Já: Dominiko, mluvily jsme o rodičích. Jak probíhala spolupráce s rodiči? Tys říkala něco o mamince. Jakou komunikaci jste spolu volily ohledně domácích příprav?

Ona: Upřímně řečeno, zase další moje chyba. Já na tomto nebazírui. To všechno se musí vnímat v kontextu. Je mi 25 let, nedávno jsem se postavila před katedru. Přípravovala jsem si, co všechno budu říkat, rozklepala se mi kolena a všechno to ze mě spadlo. Začátky byly vyčerpávající, ale laťku jsme nastavily s matkou správně a vše jede dál. Takže Radovanova máma to vzala také za správný konec.

Já: A jaký způsob komunikace jsi preferovala Ty? Písemně, telefonicky, e-mailem, nebo osobní schůzku.

Ona: Jasně. Nepsala jsem průběžně, ale na schůzkách jsem stanovovala směr. Škola je jedna věc, ale děti musí vědět, že není pouze plochým věděním, které už nikdy nevyužijí. Prostě propojit teorii s praxí. A v tom je zakomponovaná i domácí výuka, ať se to dětem uloží v hlavě. S matkou Radovana jsem komunikovala e-mailem. Byla svědomitá.

Já: Pojdme to tedy nějak shrnout. To, co jsi říkala o Radovanovi, co jsi psala do PLPP, to, jak jsi ho směřovala, stimulovala, pracovala s ním, myslíš si, že tímto byl naplněn cíl, kterého jsi chtěla u daného žáka dosáhnout?

Ona: Nemohu to přesně takhle formulovat. Já bych to řekla takovým způsobem, vzhledem k těmto opatřením, co se po nás chce, je plán dlouhodobý a ten ukáže výsledky až po nějaké době. Vzhledem k tomu, že tak nějak stále „skáčeme“, tak jsem docílila, že Radovan není

frustrovaný, ale motivovaný, že se o něj zajímá, stará, že se musí podílet i rodina, a to je cesta, kterou on potřebuje.

Já: Domčo, zeptám se Tě tedy jinak. Cíl PLPP by se měl vyhodnocovat nejdříve po 3 měsících. Když to vezmeme dle záznamů. Dokázala bys říci, když jsi ho přebírala na začátku roku bez jakéhokoliv plánu, ale věděla jsi, že tam je problém, mohla bys to zpětně zhodnotit, řekněme, za ony 3 měsíce či půl roku?

Jestli se Ti zdálo, že to, co jsi s ním chtěla dělat na počátku školního roku nějakým způsobem, jestli třeba za zmíněnou dobu zvládl?

Zda ten cíl, který Ty sis vytyčila, že ho dosáhne, jestli to opravdu dokázal?

Ona: Jasně. Já se jen zeptám, jak jsi to myslela. Jestli to zvládl sám bez té aplikace, než jsem to stihla samotná říct, nebo ty 3 měsíce po tom, co se to odehrávalo.

Já: No spíše potom, co jste s plánem začali pracovat.

Ona: Nedokážu přesně určit časový interval, ale myslím si, že ano. Třeba v oněch zmíněných diktátech jsem se snažila dávat i prvouku.

Já: Takže jsi vytvářela mezipředmětové vztahy.

Ona: Já doufám, že toto je cesta. Jak říkám, jsem nezkušená učitelka, ale jsem moc ráda, že učím.

Já: Moc Ti děkuji za rozhovor, Dominiko.

### Plán pedagogické podpory (PLPP)

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka</b>	Radovan	
<b>Škola</b>	ZŠ Praha	
<b>Ročník</b>	3.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Problémy v psaní a čtení	
<b>Datum vyhotovení</b>	5. 11. 2018	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	6. 5. 2019	

#### **I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Chlapec je trochu pomalejší, flink, demotivovaný. Ale také je energický, nápaditý. Velice

pohybově nadaný. Při čtení se zadržává, zejména při shluku souhlásek. Hodně frázuje, špatně se nadýchává. Slova domýšlí, hádá. Má problém se samotnou motorikou, vynechává háčky, čárky, dokonce i samotná písmena. Nedočítá slova. I/y je těž s obtížemi. Problémy v diktátech. Písmo je nečitelné. Špatné grafické záznamy některých písmen. Zvýšený neklid, klepání nohou. Chlapce vychovává matka, otec s rodinou nežije.

## II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Motivovat chlapce k lepším výkonům a pozitivním náhledu na školu. Využít jeho potenciálu ve sportu. Podpořit správnou techniku čtení, správné dýchání. Procvičovat jemnou motoriku, správný úchop pera. Bezchybně nacvičit jednotlivé grafémy a ukotvit si je. Správné užívání pravidel při psaní i/y.

## III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

### a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Plánovaný diktát. Při čtení je jako první. Čte kratší úsek. Čtení se záložkou. Zvyšování jemné motoriky prstů. Častý oční kontakt, pochvala, motivace, haptika.

### b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Spolupráce se třídou, podpora kolektivu ve školní práci. Přesazení do předních lavic.

### c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Hodnocení známkami, ale s přihlédnutím k dosavadním obtížím.

### d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Trubičky na procvičování prstů, zalaminovaná záložka, tabulky s přehledy, abeceda, PC programy.

### e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

-----  
-----

## IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

V domácí přípravě přepis diktátu dle potřeby. Zápis pravidelného čtení do notýsku. Podpůrná cvičení rozvíjející grafomotoriku. Doplňovací cvičení na i/y. Forma komunikace s maminkou byla e-mailová a poté na SRPDŠ. Frekvence byla dle aktuální potřeby.

## V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Respektovat rodinné zázemí chlapce, vyrůstá v neúplné rodině. Ve třídě je velmi oblíbený, zejména díky pohybovému nadání. Je přátelský a vztahy navazuje velice snadno. Je roztržitý, ale milý.

## VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP

(Naplnění cílů PLPP)

Dne: 6. 5. 2019

Plán jsem si pro sebe hodnotila průběžně slovně, ale celkově jsem ho vyhodnotila až po půl roce a musím říct, že se podařilo ho naplnit. Zejména v oblasti Radovanovy frustrace, která vymizela, a chlapec byl motivovaný. Zvládl techniku čtení, i když samotná četba byla celkově pomalejší. Zvládl psaní diktátů a uvolnil ruku, takže se písmo stalo čitelným. Při čtení docílil správného dýchání, frázování zůstalo minimálně. Mírné obtíže přetrvaly v oblasti doplňování a určování i/y.

## **Rozbor PLPP**

### Důvody k přistoupení k PLPP

Měla jsem již nějaké podklady, na jejichž základě jsem sestavovala plán. Zhruba tak už jsem věděla, jakými obtížemi Radovan trpí. Všeobecně to byly problémy v psaní a čtení, v diktátech a také měl problémy s motorikou. Děti jsem přebírala během kalendářního roku, a tak jsem se s nimi seznamovala. Radovana jsem zpočátku školního roku hodně pozorovala, všímala jsem si jeho chování, jeho školní práce. Plán pedagogické podpory jsem sestavila k 5. 11. 2018.

### Charakteristika žáka a jeho obtíží

Radovan je kluk, který nelže. Ani to asi neumí. Bylo by to na něm poznat. Ke všemu se staví čelem. Občas měl tendenci lajdačit, ale když jsem na něj zatlačila, tak uměl být pozorný. Je to moc fajn chlapec, přímý, nezákeřný. Hodně energický a měl spoustu nápadů. Velmi nadaný v oblasti sportu. Ať to bylo cokoliv, tak Radovan byl hbitý, pružný, mrštný. Tělocvik byl jeho nejoblíbenější předmět.

Nad tím vším se však vznášel oblak demotivace. Radovan byl ze svých výkonů mnohdy frustrovaný a hodně to vzdával dopředu. Problém mu činilo písmo samotné a čtení. Analyzovala jsem proces jeho výuky a školních výkonů a na podkladě tohoto pozorování jsem začala hodně komunikovat s maminkou. Radovan se při čtení špatně nadychoval, sekal slova uprostřed a zadržávala se. Zejména při shluku souhlásek. (např. strčil, prskalo atd.) Měl problémy s plynulou četbou, tedy číst nahlas přesně a s porozuměním. Když Radovan cítil, že už nepodává takové výkony, jaké by sám chtěl, tak začal slova domýšlet. Oko již nedohlédlo na samotný konec slova, prostě si slovo domyslel. Pak už četl bezhlavě, prostě něco četl. Tam už jsem musela zastavovat, aby nebyl demotivovaný a pamatoval si dobrý výkon. V psaní to byl vlastně problém se samotnou jemnou motorikou, jak jsem si stačila za tu dobu všimnout. Úplně jsem cítila, když se Radovan dokázal posnažit, nebo to naopak vypouštěl. Byl celkem hyperaktivní, a to se na něm projevovalo. V danou chvíli byl schopen vynechat písmeno, nepřemýšlel nad háčky, čárkami. I/y neexistovalo. Jakmile začne čmárat, tak i pro něho

samotného se písmo stává nečitelným a dochází to tak daleko, že nepozná ani svá vlastní písmena, která napsal. Ba dokonce dodnes píše některá písmena naprosto nesprávně. Např. písmeno a, o. V tu chvíli začne být více neklidný, občas začne nevědomky klepat nohou. To už je pozornost pryč. Pozornost se mu rozjede ve chvíli, kdy sám sebe uvede do stresové situace. Obtíže se spojovaly s psychomotorickým neklidem, ale nikoli všude. Pokud se nejednalo o naukový předmět, tak byl Radovan naprosto úžasný. Ve sportu dokázal předvádět úžasné věci.

Všeobecně velkým problémem bylo pro Radovana písmo jako takové. Učebnice jsou koncipovány nejen obsahem pro vzdělávání, ale také grafickou stránkou a ta do sebe zahrnuje i písmo. V učebnicích Prvouky to byl problém. Rádík se ztrácel, neboť doposud se orientoval v určitém druhu písma v ostatních učebnicích a zde přišla i kurzíva, normální písmo, obrázky, no zkrátka všehočtu, takový mix. Tady se Radovan vůbec neorientoval. Bojoval se samotným písmem a už nebyl schopen tak dobře pojímat obsah učiva.

Další okolnosti ovlivňující nastavení podpory

Do jisté míry zde za Radovanovou demotivací a nechutí mohl hrát roli fakt, že ho vychovává jen maminka. Otec s nimi nežil a ani se o chlapce nezajímal. Ale to je jen můj subjektivní pocit. Rozhodně nebyl vychováván v úplné rodině. Chyběl mužský element.

Stanovení cílů PLPP

Jako první to byla především Radovanova demotivace k práci, jeho skleslost a nedůvěra sama sebe ke svým výkonům. Bylo nutné chlapce neustále motivovat a vytvářet pozitivní náladu a lepší pohled na učení. Oceňovat, čeho dosáhne. Podporovat ho v oblasti sportu a využívat jeho šikovnosti a nadšení pro hru.

Cíle rozvoje žáka ve vzdělávání

Nacvičit správnou techniku čtení. Jednoduchými dechovými cvičeními docílit správného nádechu a hospodaření s dechem. Radovan měl špatný návyk dechového frázování a hodně slova, pak i věty, sekal. Bylo třeba toto postupně upravovat. Řeč je taková zpěvná. Bylo třeba zacílit na správnou intonaci a hlas dotvářet a „dobarvovat“. Zaměřit se na nácvik správného úchopu pera a procvičovat jemnou motoriku. Bezchybně ovládat jednotlivá písmena ve všech tvarech. Správně užívat pravidla při psaní i/y.

Konkrétní postupy v kategoriích podpůrných opatření

Specifikace úprav metod práce se žákem

Plánovaný diktát. Radovan dostával 1-2 dny předem diktát domů na procvičování. Většinou to fungovalo tak, že mamka mu diktát několikrát přečetla, pobavili se o něm a pak už si ho Radovan přečetl sám. Slova si „okoukat“ a popřípadě si diktát cvičně napsat. Při čtení čte jako první a pouze kratší úsek. Používá záložku. Zvyšovat jemnou motoriku prstů, posilovat svaly. Hodně chválit, neustále motivovat, využívat častého očního kontaktu a využívat haptiky.

#### Organizace výuky

Organizaci jsem hodně spojovala s třídním kolektivem. Radovan byl na spolužáky napojený, takže nemělo smysl mu organizovat výuky nějak specificky. Pomáhalo mu to ve výuce, ale pokud bylo více věcí a náročnějších, tak už bylo třeba umírnit a nechat Radovana být. Přesadila jsem si ho dopředu.

#### Hodnocení žáka

Radovana jsem hodnotila známkami, ale vždy jsem přihlížela k jeho dosavadním problémům ve čtení i psaní. Nedávala jsem mu žádná razítka ani jiné emotikony, protože už byl velký a vlastně se to pro něj ani nehodilo. Pokud se mu diktát skutečně nepovedl, dávala jsem takovou vidličku, aby viděl, že to fakt nebylo dobré. Nějak jsem ho s těmito kritérii hodnocení ani neseznamovala, prostě viděl, že tam nemá známku, ale právě tu červenou vidličku. Tak asi pochopil, že je to špatně. Pokud v diktátě nebylo velké množství gramatických chyb, tak to byla nečitelnost písma. Při čtení jsem ho hodnotila vždy za dílčí úspěch a pokrok oproti minulému čtení.

#### Pomůcky

Z počátku jsem nevěděla, jaké pomůcky by úplně nejlépe Radovanovi pomohly, ale časem se to vytříbilo. Potřeboval procvičit prsty a posílit celkově svaly. Doporučila jsem mu zakoupit umělohmotné trubičky, které by mačkal jednotlivými prsty a dlaní. Ve škole používal svou zalamínovanou záložku. Nejdříve jsem si myslela, že to zvládne bez ní, ale když více řádků, tak se v textu ztrácí. Používal tabulky s přehledy gramatiky, abecedu a používali jsme různé PC programy. Také jsem mu doporučila absolvovat „Kurz správného psaní“.

#### Požadavky na organizaci učitelů

Nebyly žádné. Mám mezinárodní zkoušky z anglického jazyka, takže jsem učila svou třídu, a to bylo dobré.

#### Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

S maminkou jsme komunikovaly, jak bylo třeba. Vesměs to bylo e-mailem, poté na SRPŠ. Z hlediska psaní jsme společně konzultovaly vhodné pero pro Radovana. Bylo však potřeba Rád'ovu ruku změkčit, dát prstům správný směr, tah, uvolnění, lehkost. Doporučila jsem mamince lehká grafomotorická cvičení. Většina z nich se dala najít na internetu i s podrobným návodem a ukázkami. Na čtení jsem doporučila zakoupit notýsek, kam si budou pravidelně zapisovat, jak dlouho, často a co, Radovan četl. Pak jsem se na to Rádi ptala, jakou knihu četl a o čem to bylo. Někdy jsem chtěla, aby mi to nevyprávěl, ale namaloval. Zpočátku to pro něj bylo těžké. PC programy na procvičování i/y. Doplnovací cvičení. K dispozici jich je velké množství. Mamince jsem jich nabídla několik a nechala jsem ji, ať se s Radovanem domluví, co mu vyhovuje nejlépe. Ono i ovládání myši rozvíjelo jemnou motoriku. O diktátech a jejich prepisu či procvičení jsem již hovořila. Mamince jsem i doporučovala hru na hudební nástroj. Hudba by mu rozvíjela sluch, hmat, rytmus a později i vnímání not, vizuální představy se zvukem.

Podpůrná opatření jiného druhu

Postavení ve třídě

Radovan byl mezi spolužáky velmi oblíbený. Byl přátelský a vztahy navazoval naprosto bez problémů. Spolužáci ho i obdivovali, když jim ukázal, jak perfektně umí šplhat nebo udělat stojku, hvězdu a para kotoul. Vždy sklízel úspěch a děti ho i samy vyhledávaly. Třídní kolektiv byl báječný a nikdy jsem Radovana neviděla hádat se nebo rozjitřit nějaký konflikt. Pokud se již k něčemu připletl, dokázal z konfliktu „elegantně vybruslit“.

Situace v rodině

Moc jsem do toho nehloubala, nechala jsem maminku říct, co mi chtěla povědět a podle toho jsem se zařídila. Do školy chodil vždy v pořádku, nikdy mu nic nechybělo, maminka se opravdu starala dobře. Má mladší setru, ale jak říkám, moc jsem nos do ničeho nestrkala. Brala jsem na to však ohledy.

Vyhodnocení účinnosti PLPP

Byla to pro mě premiéra. Jako nezkušená učitelka jsem sestavovala plán poprvé, i když jsem se s dětmi, které měly obdobné obtíže jako Radovan, setkávala. Myslím, že v mnohém se Radovan posunul. Zejména v oblasti jeho frustrovanosti a demotivace. To byla pro mě odměna za všechnu práci. Rádík byl v klidu, v pohodě. Zvládl techniku čtení, ohromně mu pomohla dechová cvičení a v písemném projevu uvolnil ruku a písmo, i pro něj samotného, bylo jednoduše čitelné. Zapracovat bude muset Radovan ještě na pravidlech užívání i/y.

Myslím tedy, že PLPP se podařilo naplnit. Závěrečné hodnocení jsem dala až po půl roce, nebyla jsem si se vším úplně jistá. Jsem začínající učitelka.

### **Rozhovor s Danou T.**

Já: Danuško, co bylo Tvým východiskem nebo impulsem k sestavení/přistoupení k PLPP? Jestli třeba pomalá školní práce, komunikační problémy s žákem, změna v kolektivu apod. Co se týče českého jazyka, tedy konkrétně čtení. Zda se zadržovalo při čtení nebo zaměňovalo hlásky, diakritika atd. Pozorovala jsi to během hodiny při práci s žákem? Jaká byla jeho pozornost, tempo, soustředěnost?

Ona: Tak dá se říct, že hodně věcí, co jsi právě řekla, se určitě týká daného žáka, tzn. problematické čtení, zaostává za ostatními, případně ještě hodně slabikuje, zaměňuje písmenka a samozřejmě nestíhá a nestačí tempu třídy. Je potřeba se mu věnovat individuálně, sledovat, jestli rozumí zadanému úkolu i v jiných předmětech, než je tedy český jazyk. V matematice nepochopí slovní úlohy, v prvouce nepochopí zadání, takže to je další problém a co se týká písemného projevu, tak někdy to hraničí s nečitelností písma, neupravenost stránek ve všech předmětech, ale samozřejmě nejvíce v češtině. U těchto dětí je lepší i ve druhé třídě, když píše tužkou, ony samy vlastně nechtějí tužku opustit, takže pero odmítají. Nejsou si s ním jistí. No a záleží také samozřejmě na spolupráci s rodiči.

Já: A pomohlo Ti to k lepšímu zmapování žáka, když si všechny tyto problémy vycítla, že tam jsou. Měla jsi lepší povědomí o tom žákovi, co, kde, jak zvládne/nezvládne? Kam až třeba můžeš zajít nebo naopak co s ním musíš dělat. Neustále mu připomínat zadání atd.?

Ona: Určitě. Když už se takový žák objeví ve třídě, což je v podstatě v každé třídě, tak je lepší, když si s ním jde učitelka od 1. třídy a poznává už někdy v listopadu, že dítě nestíhá a má trošku problémy, než když potom učitel nastoupí v druhé třídě a přestoupí z jiného ročníku dítě s poruchami učení.

Já: Moc děkuji. Dozvěděla jsem se něco jiného a zajímavého.

Ona: Já mám takovou zkušenost.

Já: Tys mi, Dano, popsala obtíže, co se u žáků projevovaly, ale bylo tam ještě něco jiného? Grafomotorika, rychlá únava, problémy s písmeny, slovními úlohami apod. Bylo tam něco víc?



Ona: Kromě záměny písmen, třeba diktáty u těchto dětí se nedoporučují, takže jsem měla připravené doplňovačky, třeba v druhé třídě, že doplnily písmenko. Ale jinak i v tělocviku jsem si všimla, že tyto děti běhají po špičkách, nedávají patu na zem. Ne samozřejmě všichni, ale už to souvisí s poruchou učení. Co se týká matematiky, tak tam byly rozdíly velké. Měla jsem i žáka s dyskalkulií, a to byl velký problém. Potom už to bylo ve třetí třídě. Porucha byla závažná, děti měly pomůcky. Matematické pomůcky, kalkulačka. Děti nebyly schopné se naučit princip násobení a dělení. Výsledky, které říkali ostatní, to oni nezvládali, takže měly tabulky násobení a dělení a mohly si tam vyhledávat. Hlavně šlo o to, aby tyto děti chodily rády do školy, školy je nedeptala, poněvadž ony dělají maximum toho, co mohou.

Já: Objevoval se např. i problém s řečí? Byla nějaká logopedická vada, která jim mohla částečně bránit ve správném čtení?

Ona: Často jsou, ale nemusí být vždy. Špatná výslovnost.

Já: Měla jsi nějakou speciální metodu, kterou jsi volila? Mluvila jsi o doplňovačkách místo diktátů. Učila jsi pouze frontální výukou? Nebo jsi použila jinou metodu výuky, např. kooperaci mezi dvěma žáky, někdo byl silnější, někdo slabší a pomáhal. Dále skupiny, individualizace. Jestli jsi zkrátka měla nějakou metodu, kterou jsi na žáka „nasadila“.

Ona: Hm. Tak když jsme dělali ve skupinách, tak jsem nemohla prostě říct, děti, udělejte si samy skupiny, protože tohoto žáka nikdo nechce. Volila jsem pomocí barevných proužků. Barvu si vybírali náhodně, a pak vznikaly skupiny většinou po 4 dětech. Zelená, modrá atd. Takže to dítě nebylo odstrčené.

Já: Hezká metoda.

Ona: A jinak samozřejmě individuální přístup výuky a vždy je lepší takovéto dítě s poruchami učení posadit, pokud to jenom trochu jde, vedle šikovného žáka. Oni dva si sednou a vždy se to povede. Tyto děti se velmi rychle unaví, takže hlavně ty poslední koncové hodiny se mohou podívat k sousedovi, protože se člověk nemůže věnovat jenom jednomu dítěti. Zejména pokud jich je 28 ve třídě, tak je potřeba takový malý pomocníček.

Já: Dano, Tvé odpovědi jsou velmi zajímavé a jiné než u ostatních.

Ona: No tak vidíš. 😊

Já: Dančo, vyžadoval si charakter žakových obtíží zařazení pomůcek do výuky? Tys zmiňovala kalkulačku. Měly při čtení záložku s okénkem? Nebo jste používali buzučák?

Tvrdou kostku, měkkou kostku, dyslektickou čítanku, nebo zda jsi jim vytvářela pracovní listy, matematické tabulky apod.

Ona: Ano, určitě. Tyhle děti mohou mít víc pomůcek svých než ostatní, tzn. v první třídě abecedu, přehled, prostě psací a tiskací tvary, kterou pak běžně používají ve druhé třídě, samozřejmě okénko čtecí, aby si jezdily a v matematice tabulky.

Já: Dano, ještě se Tě zeptám. Máš ve třídě interaktivní tabuli a pracuješ s ní?

Ona: Ne, bohužel nemám.

Já: Tak nic.

Poskytovala jsi těmto žákům nějakou konkrétní podporu. Určitě jsi respektovala specifické potřeby žáka, tzn., když jsi viděla, že tam nějaká porucha začíná nabíhat, všímala ses těchto věcí, tak ses k němu asi začala stavět jinak. Snažila ses ho motivovat? Směřovat ho k pochopení toho zadání učiva, organizovat mu nějak tu práci, sestavit strukturu hodiny, zkrátka vzít na něj nějakou konkrétní podporu třeba ve čtení/psaní. Ve čtení např. nechat ho číst 1-2 řádky, nebo nečetl vůbec či zda si připravil četbu doma a poté přečetl ve škole. To samé ve psaní. Tak např. jestli měl možnost obtahování vzorů nebo z domova návodnou Písanku. Zadávala jsi menší celky práce a průběžně chodila kontrolovat?

Ona: Při čtení to bylo různé. U některých dětí už bylo dokonce z PPP napsáno, že se nedoporučuje čtení nahlas před ostatními dětmi, protože čtení takového žáka bylo na tak slabé úrovni, že ty děti to deprimovalo a nebylo by to prostě vhodné. Pokud čte alespoň průměrně, nebo podprůměrně, ale dokáže aspoň trošku číst, tak samozřejmě může číst nahlas, kratší text tedy, a hlavně si myslím, že neskutečně moc záleží na podpoře z domova. Ale to bude asi jiná otázka.

Já: Ano, přesně tak, to je jiná otázka. Ale vraťme se k naší otázce. Tvá podpora tedy vycházela částečně i z PPP?

Ona: Ano. Mnohá doporučení vycházela z poradny, byla daná. Konkrétně to bylo zadávání poloviční části úkolů než ostatním. Rodiče to věděli, žák to věděl a byla to velká úleva.

Já: A tím nám vlastně nahrává další otázka, a sice jestli se na plánu podílel ještě někdo jiný. Výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog nebo jiný učitel, Tvůj kolega, se kterým jste si předávali informace. Výchovný poradce nějak žáka sledoval?

Ona: Určitě. Výchovný poradce samozřejmě. Paní psycholožka z poradny. Dobře jsme tenkrát spolupracovaly, to bylo perfektní, rodiče a také kolegyně na angličtinu podávala průběžně

informace. Samozřejmě byla seznámena s plánem, aby věděla, že nemůže tomuto dítěti zadávat písemné testy, ale vyzkoušet ho ústně. Takové ty základy toho, co má znát.

Já: Co všechno jsi v plánu zohlednila? Teď mám na mysli např. zdravotní stav dítěte, situaci v rodině – rodiče v rozvodovém řízení, více dětí v rodině, nemoc dítěte (např. cukrovka), finanční situace, jeden z rodičů cizinec. Byly tam nějaké nesrovnalosti tohoto typu, ke kterým jsi přihlédla?

Ona: U některých dětí to skutečně bylo. Jedna matka byla samoživitelka, chodila pozdě odpoledne domů z práce, byla unavená a dítě přišlo s tím, že má nějaké úkoly, i když kratší. Nicméně potřebovalo pomoci a z tohoto hlediska to bylo pro dítě velice nevýhodné. Mám zde i matku cizinku a dítě s poruchami, bohužel je to velmi nešťastná kombinace. Tady je potřeba, aby škola opravdu hodně pomáhala různými způsoby doučování.

Já: A bylo něco, Dančo, co jsi mohla naopak zohlednit nebo vyzdvihnout jako jeho silnou stránku? Ne vyloženě ta slabá. Tys tady zmiňovala tu zajímavost o tom tělocviku, že chodí na špičkách, ale třeba bylo naopak něco, v čem by si toho žáka mohla pochválit.

Ona: Měla jsem jednu holčičku, která měla hodně poruch učení a ta moc hezky kreslila. Takže výtvarná výchova byla její silná stránka, to jí moc bavilo, což je takové zvláštní, protože písmo bylo neupravené a obrázky měla moc hezké.

Já: Tak to je perfektní.

Měla jsi nějakou speciální organizaci výuky, Dančo? Tys říkala, že tu poslední hodinu bylo výhodné slabší/silnější žák. Mělas nějakou úpravu třeba ohledně sezení? Myslím sezení v určité lavici? Mělo dítě doučování? Dělala jsi Ty sama doučování? Byla struktura hodiny stejná jako pro ostatní děti? Nebo jsi třeba měla jen část hodiny jinak a pak stejné.

Ona: To jsem neměla takhle rozdělené, to zase ne. Většinou tyhle děti se dávají dopředu, pokud tedy nejsou vysokí vzrůstem, aby k nim člověk měl blízko a mohl sledovat, jak pracují. Také se často ptají i vykřikují. Co se týče doučování, tak u některých dětí je dobré, když doučuje třídní učitelka, si myslím, protože přesně ví, co potřebuje. Může s ním opakovat, ale i malinko ho připravit na tu budoucí látku, aby ono samo se cítilo jistější.

Já: Měla jsi tedy nějakou konkrétní strategii, styl učení, strategii výkladu nebo si to brala pro všechny děti ve třídě stejně? Dané dítě třeba nemuselo zadání úplně porozumět. Měla jsi nějaký specifický přístup? Spoustu dětí, např. ve druhé třídě, ale vlastně již v té první, přijdou s něčím ze školky. A teď tam ty návyky už jsou. Třeba úchop tužky, potažmo pera a pak s tím

má třídní učitel problém. Požívala si strategii motivací či pochvalou? Používala si tedy něco speciálního? Většinou si tyto návyky a automatismy snaží třídní učitel nějak upravit.

Ona: Tak rozhodně je potřeba tyto děti chválit i za menší úspěchy, ale zase přiměřeně, protože ostatní děti si to strašně hlídají a musí to tedy být nějak vyrovnané. Co se týká špatného držení pera, nebo tužky, tak když už se to děti ve 3 letech špatně naučí, pak to prochází tou školkou, tak se to neskutečně těžce v první třídě odnaučují.

Já: Ale tohle je možná všeobecně i u ostatních dětí. Takže tam žádná konkrétní strategie nebyla, krom toho, že jsi zadávala poloviční práci a měla pomůcky v hodině.

Ona: A víc jsem sledovala, jak tomu děti rozumí, v jaké jsou náladě, někdy tyhle děti prostě přijdou ráno, člověk vidí, že jsou ve špatném stavu, takže je nechám třeba i kreslit a pak dodělávají.

Já: A to je právě to zohlednění, co jsi měla při hodině. To je skvělé, Ty jsi zohlednila i jejich momentální rozpoložení, jejich náladu.

Jaká kritéria jsi použila při hodnocení žáka? Úplně jednoduše: předpokládám, že jsi na vysvědčení známkovala normálně, tedy klasifikační škálou od 1 do 5. Ale hodnotila jsi i průběžně? Sdělovala jsi, jak se dítěti daří? Např. má problém tady v tom, snažíme se dělat tohle a tohle. Hodnotila jsi třeba pomocí razítek nebo samolepek, emotikonů? Zajímá mě nyní průběh např. v půl roce.

Ona: Myslím si, že ano, takhle jsme s rodiči komunikovali častěji než s těmi ostatními dětmi. Bylo to potřeba. Jinak s těmi samolepkami apod. se snažím být spravedlivá. Jak říkám, děti si to strašně hlídají. Ale ústní pochvalou jsem opravdu nešetřila.

Já: A rodičům jsi psala čas od času, aby věděli vše potřebné dříve, než na rodičovské schůzce?

Ona: Ano, rozhodně častěji. Rodiče byli sami aktivní a docházeli do školy. Když dobře spolupracovali, tak jsme se setkávali po 14 dnech.

Já: Takže jste si navzájem hodnotili slovně.

Ona: Ano, slovně. Převládal osobní kontakt s rodiči.

Já: Tady jsi krásně navázala na předposlední otázku. Jak tedy probíhala spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy? Byly to spíše osobní schůzky? Ty bys preferovala třeba e-mail, telefon nebo až třídní schůzky?

Ona: Třídní schůzky, to je opravdu málo.

Já: Takže ta frekvence byla daleko častější než jednou za čtvrt roku.

Ona: V prosinci bývaly konzultační, kdy mohli rodiče přijít, ale spíše to bylo pro všechny.

Já: A kterou komunikaci jsi tedy volila:

Ona: Osobní komunikaci. Ta se mi jevila jako nejlepší.

Já: Takže osobní návštěva?

Ona: Ano.

Já: A jak rodiče spolupracovali?

Ona: Tak to bylo různé. Zažila jsem tedy většinou dobrou spolupráci. U jednoho chlapce, to byla právě ta maminka samoživitelka, co chodila z práce pozdě, tak se později ukázalo, že chlapec měl opravdu poruchy učení. Na konci první třídy, a ještě na počátku druhé svalovala veškerou vinu za jeho neúspěch na mě. Že mu nic nevysvětlím, že nedohlédnu na to, aby ve škole pracoval, a když ona přijde domů tak má dvě třetiny úkolů hotové a třetinu má dodělávat. Takže jsem zažila i velice špatnou spolupráci.

Já: Dobře. Poslední otázka.

Byl naplněn cíl podpory, tzn., co ty sis do cíle dala. Např., že ho naučíš číst po slabikách za 3 měsíce, z těch slabik plynule přejdete do slov a ze slov do vět. Nebo třeba, že mu budeš postupně zvyšovat náročnost v diktátech, že už to nebudou doplňovačky, ale diktáty. Nejdříve bude polovina a pak třeba celý diktát, s tím, že mu oznámkuješ jenom půlku a tamto je kontrola. Bylo tohle naplněno nebo jen částečně či vůbec?

Ona: Já si myslím, že z větší části bylo, protože přesně vlastně jak jsi říkala, tak u diktátů na začátku byly doplňovačky, a když jsem viděla, že to dítě už se zlepšilo, tak psalo diktát ob jednu větu. Dá se říci, že jsem zvyšovala náročnost, ale tak, aby tomu to dítě stačilo.

Já: Takže plán byl účinný?

Ona: Dá se říci, že ano.

Já: Moc děkuji za rozhovor.

## Plán pedagogické podpory (PLPP)

<b>Jméno a příjmení dítěte, žákyně</b>	Žaneta	
<b>Škola</b>	ZŠ Praha	
<b>Ročník</b>	2.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Slabý prospěch v českém jazyce, čtení, psaní, špatný úchop pera, nepozornost, nesoustředěnost	
<b>Datum vyhotovení</b>	6. 2. 2018	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	10. 5. 2018	

### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Žanetka byla velmi šikovná ve výtvarné výchově. Měla dobrou představivost a fantazii. Ráda vyprávěla. Měla problém v diktátech, diakritických znaménkách a zaměňovala tvarově podobná písmenka. Čtení nebylo plynulé, měla obtíže s porozuměním textu. Psaní nemělo správnou úpravu, chybovala v i/y, zaměňovala tvarově podobná písmena. (m-n, b-d, k-h, r-z). Měla špatný úchop psacích potřeb. Špatná výslovnost, patlavost.

Byla roztěkaná, nesoustředěná, vykřikovala, emočně nevyrovnaná. Chodila po špičkách. Žila pouze s maminkou. Dívka je jedináček. Nežijí s otcem.

### II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Podporovat a rozvíjet dívku v jejích zájmech. Návčik rozlišování tvarově podobných písmen, diakritická znaménka psát zároveň s písmeny, fixovat všechny tvary písmen, zrychlit tempo čtení, vylepšit čtenářskou gramotnost. Úprava psaní v sešitech. Návčik správného úchopu pera a tužky. Uvolnit ruku. Ovládat psaní měkkých a tvrdých souhlásek. Docílit větší pozornosti a koncentrace na výuku. Podpořit řečovou výchovu.

### III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

#### a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Skupinová práce, doplňovačky, PL pro podporu i/y, zařazovat uvolňovací cviky, relaxační zóna (koberec), odpočinek, využívat vizuální podklad, oceňovat dívčiny kladné stránky osobnosti, tolerovat zvýšený psychomotorický neklid, často povzbuzovat, usměrňovat činnosti v hodině, vést ke zpětné kontrole, respektovat osobní pracovní tempo, poskytnout dostatek času na kontrolu, podporovat správný úchop pera, zadávat jednoduché pokyny, udržovat oční kontakt. Pomoci s prvním krokem.

#### b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Rozvíjet dovednosti ve čtení a psaní. Při návčiku čtení používat kratší, jednodušší texty. Přiměřeně volí zátěžové činnosti a možné relaxační aktivity. Nastavit jasná pravidla. Výkonově zaměřené aktivity zadávat na počátku hodiny. Dodržet zasedací pořádek – sezení v první lavici uprostřed.

#### c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
Častá ústní pochvala. Průběžné slovní hodnocení. V písemném projevu hodnotit s vyšší tolerancí gramatické chyby. Při hodnocení časově limitované práce vycházet z toho, co Žanetka stihne vypracovat. Respektovat sníženou kvalitu písma způsobující sníženou čitelnost textu. Hodnotit známkami s přihlédnutím k oslabeným percepčním.
<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)
Abeceda s tiskacími a psacími tvary velkých i malých písmen, záložka, měkká a tvrdá kostka, doplňovačky, pracovní listy na procvičování i/y, texty na obsah porozuměnému, trojboké pastelky, koberec (relaxace).
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>
Dát Žanetě možnost odpočinku, povzbuzovat v práci. Upřednostnit verbální projev, fonetický zápis. Respektovat únavu. Navýšit čas na kontrolu a snížit zadání úlohy.

<b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)
Podpořit grafomotoriku – jemnou motoriku. Uvolnit ramenní kloub, loket, zápěstí. Doporučené programy a publikace pro domácí přípravu. Probíhaly 1 x do měsíce konzultační hodiny. Forma tedy osobní schůzkou. Jinak dle potřeby. Logopedické říkanky, jednoduchá cvičení.

<b>V. Podpůrná opatření jiného druhu</b> (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)
Respektovat velice zátěžovou situaci v rodině. Dívka je u matky, je jedináček. Komunikace s oběma rodiči. Předávat informace. Žanetka se projevuje zvláštním chováním, respektovat její momentální náladu. Vztahy s vrstevníky je schopna navázat, ale spolužáci ji nevyhledávají. Podporovat ve výtvarné výchově. Rozvíjet možnosti výtvarného projevu.

<b>VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP</b> (Naplnění cílů PLPP)	<b>Dne: 10. 5. 2018</b>
Žanetka se významně zlepšila ve čtení. Bravurně začala poznávat písmena, slova četla plynule a vázaně ve větách, věděla, o čem čte. Písmo se jí podařilo urovnat do řádků, dodržovala psaní háčků i čárek. Začala psát diktáty místo doplňovaček. Uvolňování ruky pomohlo ke správnému úchopu psacího náčiní. Měkké a tvrdé slabiky zcela neovládla. I nadále přetrvaly problémy v pozornosti, což bylo částečně způsobeno rodinnou situací. Žanetky talent uměleckého směru se rozvinul natolik, že začala navštěvovat vybrané výtvarné kurzy.	

## Rozbor PLPP

Důvod k přistoupení sestavení PLPP

Slabý prospěch v českém jazyce, problémy se čtením a psáním, špatný úchop psacích potřeb, nepozornost, nesoustředěnost. Tak to byly důvody, proč jsem přistoupila k napsání plánu pedagogické podpory. Žanetky jsem si všímala více již delší dobu, neboť se mi zdálo, že mírně zaostává zejména ve čtení. PLPP jsem vytvořila ke dni 6. 2. 2018 a vyhodnocení

naplánovala na 10. 5. 2018. Rodiče i Žanetka byli s plánem seznámeni. Společně jsme nad ním i diskutovali a probírali možnosti nápravy.

#### Charakteristika žákyně

Žanetka byla během hodin hodně roztěkaná, nesoustředěná a v podstatě si mluvila, kdy jí to přišlo na mysl. Nedokázala respektovat ostatní žáky, kteří se hlásili. Byla náladová. Dokázala být usměvavá a milá, ale během chvíle se to otočilo a byla stažená do sebe, nemluvila, pak najednou vykřikovala. Bylo to hodně zvláštní. Možná to vycházelo z toho, že byla jedináček a žila pouze s maminkou. Tatínek se na výchově Žanetky téměř nepodílel a dívce to chybělo. Občas o tatínkovi mluvila. Mnohdy bývala do pozdních odpoledních hodin v družině. Někdy mě napadlo, zda právě kvůli této situaci nechodí po špičkách. Nejdříve jsem si myslela, že to dělá záměrně, ale chodila takto běžně. Nejsem lékař, ale možná to souviselo s nějakým zdravotním problémem. Do školy však chodila velmi ráda, a to proto, že zde měla kamarádku. Výtvarná výchova byla její doménou, velmi ráda a pěkně malovala. Oblíbeným Žanetčiným námětem byla zvířata, květiny a příroda. Měla dobrou představivost a byla kreativní. Dokonce byla schopna o svém obrázku, hlavně s námětem zvířat, vymyslet vyprávění. Nerada malovala postavy. Bylo to celkem zvláštní, že krásně kreslila, když písmo bylo neupravené a chaotické. Je pravdou, že úchop štětců, plochých i kulatých, jsme v kreslení neřešili. Avšak při psaní to místy vypadalo na písářskou křeč. Proto bylo potřeba uvolňovat ruku.

#### Žákyniny obtíže

##### Čtení

Žanetka měla problémy zejména ve čtení, psaní a v diktátech. Ve čtení se zadržovala, některá slova byla trhaná, nesourodá, občas ho napojila s dalším slovem. Jak v psaní, tak i ve čtení, zaměňovala tvarově podobná písmena. Nejčastěji to bylo b-d. (boty/doty apod.) Někdy slova domýšlela, nebo do nich vkládala/ubírala písmena. Např. lesník – lesík. Zpočátku měla problémy s porozuměním textu. Do určité míry to mohlo být ovlivněno řečovým problémem. Špatnou výslovností, mírnou patlavostí.

##### Psaní

Psaní bylo takové chaotické, nesouměrné. Žanetka měla problém s diakritickými znaménky, zaměňovala tvarově podobná písmenka (b-d, m-n, r-z, k-h atd.), měla problém v diktátech. Chybovala v i/y.

#### Stanovení cílů PLPP



Tak rozhodně to byla podpora v oblasti výtvarného nadání. Snažila jsem se Žanetku směřovat do výtvarného kroužku pro nadané děti, což se povedlo. V oblasti výukové se jednalo o oblast čtení, psaní, koncentrace pozornosti.

Konkrétně se jednalo o to, aby Žanetka začala rozlišovat tvarově podobná písmena. Pevně si ukotvila všechny tvary písmen, zrychlila tempo při čtení a vylepšila čtenářskou gramotnost. Při psaní psát diakritická znaménka zároveň s písmeny. Docílit uvolněné ruky a nacvičit správný úchop psacích potřeb. Dosáhnout úpravy v sešitech. Zvládnout psaní měkkých a tvrdých souhlásek, jejich používání.

Podpořit pozornost a koncentraci na výuku.

### Metody výuky

Tady jsem preferovala skupinovou výuku, samozřejmě ne vždy, ale Žanetce to vyhovovalo více. Dívce vlastně nezáleželo na tom, s kým je ve skupině, neboť ona měla kamarády v celé třídě. Při klasické výuce seděla Žanetka vedle „šikovnějšího“ žáka. Tedy žákyně. Holky si spolu „sedly“ a to bylo moc dobře. Poslední, někdy již i předposlední, hodinu, bývala Žanetka unavenější. Spolužačka a velká kamarádka byla jejím „pomocníčkem“. Bylo třeba zařazovat uvolňovací cviky, relax, odpočinek. Mohla využít klidové zóny na koberci. Tolerovala jsem její zvýšený neklid, náladovost, únavu. Důležité bylo Žanetku hodně povzbuzovat, vyzdvihnout její kladné stránky (zejména v oblasti výtvarného vyjadřování) a udržovat s ní oční kontakt.

Z hlediska výuky respektovat její osobní pracovní tempo, usměrňovat činnosti v hodině, a hlavně vést ke zpětné kontrole. V úvodu hodiny, nebo před psáním, zařazovat uvolňovací cviky, někdy i společně se třídou. U Žanetky bylo důležité zadávat pokyny k práci naprosto v jednoduchém zadání, aby jim porozuměla. A to byla hlavní dopomoc prvního kroku. Správně Žanetku motivovat. Zadávat poloviční práci a poskytnout dostatek času na kontrolu a sledovat správný úchop psacích potřeb. Žanetka totiž začala psát perem daleko později než ostatní děti. Tužka pro ni byla měkoučká a dobře klouzala po papíře. Z počátku pro ni byly žádoucí a vhodné doplňovačky místo diktátu, pracovní listy pro podporu i/y. Jako dobrá se osvědčila vizuální podpora.

### Organizace výuky

Tak trochu již jsem to zmínila v předchozí kapitole. Seděla v přední lavici se šikovnou spolužačkou, která jí hodně pomáhala. I po sociální stránce. Také to bylo z toho důvodu, že Žanetka byla opravdu náladová a vykřikovala. Když seděla ve třetí lavici, tak ostatní děti

rušila, otáčeli se na ni a hodina byla velmi narušována. Když byla Žanetka opravdu hodně vyčerpaná, nechala jsem ji malovat.

#### Doučování

S maminkou jsem situaci pravidelně probírala. Ihned v počátku jsme se spolu domluvily na tom, že budu Žanetku doučovat. Jednalo se o čtení a částečně i psaní. Věděla jsem však, že doučování musí být krátké, neboť Žanetka bývala hodně unavená. I proto jsme měly dohodu, že Žanetka bude 1x za týden docházet ráno a poté po obědové pauze.

#### Hodnocení – kritéria

Tak rozhodně to byla ústní pochvala. Tou jsem u Žanetky nešetřila, ale zase jsem to ani nějak zvláště nepřeháněla. Důležitý byl správný okamžik pro pochvalu. Žanetku jsem známkovala za to, co stihla vypracovat. Respektovala jsem sníženou kvalitu písma. Hodně jsem průběžně hodnotila. Maminka se o dceru zajímala, i přesto, že chodila pozdě z práce a na její výchovu byla sama. Dělala pro ni maximum. V kontaktu jsme byly mnohdy i osobně, vždy jsme se domluvily. Konzultační hodiny byly navrženy 1x do měsíce, ale maminka se zkrátka zajímala průběžně. Razítka nebo nálepky jsem Žanetce dávala minimálně.

#### Pomůcky

Do třídy byl po konzultaci s výchovným poradcem ředitelem školy zakoupen koberec. Velice Žanetce pomáhal. Během chvíle si odpočinula a zklidnila se. Do výuky to byly pracovní listy se zaměřením na i/y, různé texty (barevné čtení), širší trojboké pastelky, záložku (jednu měla permanentně ve škole), doplňovačky, později měkkou a tvrdou kostku a samozřejmě abecedu formátu A4, se všemi tvary písmen. Byla i s obrázky, proto jsem zvolila větší velikost.

#### Požadavky na organizaci práce učitelky cizího jazyka (anglického)

Kolegyně mnou byla detailně seznámena s PLPP na Žanetku. Doporučila jsem jí, aby žákyni hodně povzbuzovala, protože angličtina pro ni byla ještě náročnější a v případě viditelné únavy ji nechat odpočinout. Snížit zadání úlohy a navýšit čas na kontrolu. Upřednostňovat verbální projev.

#### Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

#### Popis jednotlivých úprav domácí přípravy

Žanetce bylo třeba dát jasná pravidla a podpořit ji v chuti do výuky a zmírnit její emoční výkyvy. S maminkou jsme se domluvily na systematické domácí přípravě, ale v rozsahu, který bude schopna Žanetka zvládnout. Nepřetěžovat ji, ale zároveň trvat na důslednosti.

Grafomotorika – podpořit uvolnění ramenního kloubu, lokte, zápěstí, prstů. Podpořit vhodnými grafomotorickými cvičeními. Dodržovat posloupnost, postupovat od jednoduchých ke složitějším. Nic nepodcenit.

Logopedické říkanky – procvičit jazyk, rty, posílit svaly, zlepšit artikulaci.

Logopedické pexeso – známá hra, při které lze rozvíjet slovní zásobu, posilovat oslabené percepce a podporovat správnou výslovnost.

Komunikace s rodinou: frekvence a forma

Jak již jsem zmiňovala, ačkoli byla maminka na Žanetku sama, byla velmi příkladná a pro dceru dělala mnohé. Zajímala se, podporovala ji a doma se s ní poctivě připravovala do školy. Většinou jsme se setkávaly osobně, ale pokud to nešlo, tak jsme si psaly e-mailem nebo jsme věci řešily telefonicky. Dle aktuálnosti.

Podpůrná opatření jiného druhu

Respektovala jsem zátěžovou situaci v rodině. Maminka vychovávala Žanetku sama, otec se sice občas ozval, ale o dceru nejevil zájem. Možná i to na Žanetku neblaze působilo. Projevovala se zvláštním chováním, byla nevyrovnaná. Ve třídě měla kamarády, ale spolužáci ji „vyloženě“ nevyhledávali. Vztahy s vrstevníky spíše navazovala ona sama. Ale nijak přehnaně. Bylo důležité Žanetku plně podporovat v kresbě, malbě a jiných výtvarných technikách. Dát jí prostor, aby se mohla výtvarně vyjádřit, neboť to jí bylo velmi blízké.

Vyhodnocení účinnosti PLPP

Začala bych tím, že Žanetka začala díky své šikovnosti a silicím zájmu o malování, chodit na výtvarné kurzy. Bylo evidentní, že jí nestačí výtvarná výchova ve škole, že je třeba, aby „postoupila“ někam dále, což se povedlo. Možná že i díky tomu se Žanetka významně vylepšila ve čtení a psaní. Bez problémů poznávala s jistotou všechna písmena a začala plynule číst. Také se podařilo zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti. Rozuměla tomu, o čem čte. Věděla to. Písmo bylo upravené, mělo správný sklon, bylo v řádcích a Žanetka s přehledem ovládala psaní perem, neboť měla krásně uvolněnou ruku. Mírné přetrvávající obtíže zůstaly v doplňování i/y a také v pozornosti, která ještě místy nebyla zcela

zkoncentrovaná. Ale významně se vylepšila. PLPP jsem vyhodnocovala sama pro sebe průběžně, ale jinak byl navržen a vyhodnocen k 10. 5. 2018.

### **Rozhovor s Alenou S.**

Já: Tak, Alčo, co bylo pro Tebe impulsem, že jsi přistoupila k sestavení plánu pedagogické podpory? Co si vypožadovala u toho dítěte, pro které si plán sestavovala? Písmo, čtení atd.

Ona: Kubík byl hodně na hraně, proto jsme se domluvily s paní psycholožkou, že plán sestavím. První bylo, co mě zarazilo, byly jeho tiky. On se vlastně zničehonic usmál, ale to nebylo, jako když se na Tebe usměje dítě při hodině, on udělal takový ten tik, rychlý a zase zpátky. Jo, usmál se, ale rychle. Tak já jsem zareagovala, jenže už to bylo dávno pryč. Tak to mě zaujalo. Když to bylo jednou, dvakrát, tak nic. Ale když už to bylo vícekrát a opakovalo se to, tak jsem se zaměřila na to, jak se chová, když si myslí, že se nedívám. Občas to prostě byly záškuby. Jako když ho něco napadne, zasměje se tomu, nezávisle na nás. My jsme třeba měli úplně jiné téma, někdy i vážnější, nebo spíše smutnější a Kuba tam najednou udělal takový úsměvný tik. Brala jsem to jako prvotní impulz, není to samozřejmě norma. Není to sice nic hrozného, ale nicméně...No, a potom písmo. Kuba měl písmo neurované, směr sem tam. Výška ještě šla, šířka již hůře. Obloučky u m, n byly velice nepřesné, a hlavně nedodržoval pomocné linky, takže to tam různě přejížděl a bylo to kostrbaté, nečitelné. Také pomalé tempo psaní. I když se snažil, tak nestíhal.

Já: To je perfektní. Ty jsi ho v té hodině pozorovala, zaměřila ses na něj a zjistila jsi, co všechno tam je.

Ona: Takže to byly ty začátky.

Já: A zeptám se Tě, Alenko, sestavení plánu podpory bylo Tvou záležitostí nebo na popud poradny?

Ona: Ne, vše vycházelo ode mne. Já jsem to i začala konzultovat s rodiči, protože tam musíš opatrně. Říkala jsem rodičům, že Kuba má občas takové „svoje nálady“. Jsou to moc hodní lidé a nechtěla jsem je urazit. Ale pak přišla i maminka, že vidí, jestli bych je nedoporučila. Do toho byla i depistáž v druhé třídě, tak ono se to vlastně sešlo. To bylo dobré, protože i ti sami rodiče viděli, i když asi porovnali s jinými dětmi, že je Kuba pomalejší.

Já: A měl problém potom i ve čtení? Nebo to s tím nesouviselo?

Ona: Spíš ze začátku. Neuměl takové to přejíždění řádků, takže přeskakoval. A i když měl záložku a také i s okénkem, tak Kubík to nějak přehlížel a přeskakoval.

Já: Myslíš, Alčo, že mohl být unavený?

Ona: To mi nepřišlo, že by byl unavený. Ba naopak. Docela byl divoký. Hodně i o přestávkách.

Já: Takže problémy se tedy u něj objevovaly ve psaní.

Ona: Čtení v normě, prostě to psaní.

Já: Myslíš, že tam byl později i náznak dysgrafie? Nebo se to upravilo?

Ona: Neupravilo, po depistáži posílali i rodiče, jestli tam není náznak dysgrafie. Psycholožky mu vyloženě žádnou diagnózu nedávaly, ale shodly jsme se na věcech, které Ti tu řeknu, protože trochu vybočují.

Já: Myslíš, že to mohlo souviset s grafomotorikou? Špatný úchop pera?

Ona: Jo, jo, jo. Určitě mohlo. Když vezmu v potaz jeho výtvarný projev, tak obrázky nebyly na výstavní místo. Tam je vidět, jak to zpatlá, nemá tu lehkost malíře.

Já: Alčo, on měl tedy problém jen s tím, že písmo kostrbaté, neupravené, chaotické nebo třeba i zaměňoval písmenka? Vynechával?

Ona: Záměna písmen tam nebyla, ale spíše třeba j, p, to tam tak „namastil“. Pak udělal měkké i s tečkou, udělal z toho tvrdé. Víš, občas přepisuje písmenka. Spíše to bylo v té nečitelnosti.

Já: Usuzuješ z toho na dysortografii?

Ona: To ne. Když se na to zaměřil, houkla jsem na něj, stála jsem u něj, tak si to ohlídal. U Kuby bych řekla, že má i poruchu pozornosti, koncentrace a s tím souvisí taková ta lenost. Tak to tam napíše a nechá ruku bez té hlavy, víš? Nepřemýšlí nad tím, ale když se soustředí, tak je dobrý.

Já: Používala jsi nějakou speciální metodu výuky? Např. v Písance, jestli psal méně nebo jsi mu dodělávala pomocné linky, zkrátka něco, kde by se ve psaní „chytal“?

Ona: Tohle ne.

Já: A časový limit na práci jsi pro něj měla navýšený?

Ona: Dělal s námi všechno jako my, alespoň já jsem to tak chtěla, ale samozřejmě když jsem viděla, že nestíhá, tak dostal čas navíc.

Já: Takže jsi vlastně individualizovala.

Ona: Přesně tak.

Já: Vůči tomu, jak ty jsi viděla té hodině, jak na tom vlastně je.

Ona: Nebylo to ale paušálně, aby to bylo pokaždé, že má výhodu, že ji vždycky bude mít, to ne. Prostě jsem chtěla, aby se snažil udržet krok. Když jsem ale viděla, že ten den to prostě k tomu „není“, jak se říká, tak jsem byla tolerantnější. Jsou to chvíle, kdy vidím, že Kuba by jako chtěl, ale z nějakého důvodu to nejde, tak já ho nechci trápit, protože je to fajn kluk. Milý, hodný, má nás rád. Rád chodí do školy, takže tam není důvod na tom bazírovat. To bylo třeba jednou do týdne, dvakrát do týdne při nějaké hodině, že jsem mu říkala, tak ty si to, Kubí, dopiš, nebo skončil o větu dřív a já už jsem mu nenechala dopsat.

Já: Takže konkrétní metodu jsi žádnou tedy neměla, bylo to momentálně podle potřeby.

Ona: Přesně.

Já: Potřeboval Kubík nějaké pomůcky?

Ona: Ano, záložku s okénkem, záložky. Chtěla jsem, aby dodržoval pomocné linky, ale nemusela jsem mu je dělat, protože máme sešity, kde jsou. Takže to spíše bylo takové zdůraznění.

Já: A na to psaní. Vyžadovala jsi trojhranné pastelky nebo ergonomický nástavec?

Ona: Nástavec ne, ale trojboké pastelky ano, širší. Hlavně jsem bazírovala na tom, že musí psát perem s perkem. Žádné jiné pero. Aby prostě stavěl ruku kolmo, tak to je začátek špatného psaní a držení ruky. Takže i doted' chci, aby oficiálně ve škole psal tímto perem a bylo to správně. Aby to bylo správné pro ruku, pro držení. To pero krásně klouže v tom správném úhlu po papíře, proto jsem ho u Kuby chtěla.

Já: Konkrétní podporu jsi poskytovala, byla nějaká? Mluvila jsi o mnohých věcech. Co třeba pracovní místo? Měl Kubík své stále? Některé z těchto dětí mívají problém, když je přesadíš jinam.

Ona: Tak Kuba je přesně ten typ.

Já: A seděl vedle Kuby někdo „silnější“, kdo mu byl třeba i oporou?

Ona: Ano.

Já: Měl na lavici svůj pracovní pořádek?

Ona: Tak tohle bylo zapotřebí u Kubu hlídat. On je šikovný kluk, ale má to všechno nějak volnější. Ne že výchovu, rodiče jsou skvělí, ale prostě ten jeho přístup. On má plnou lavici, takže tam je potřeba stále dělat pořádek, dodržovat ho. Ne vždy je to pro něj snadné. Měla jsem pro Kubu nalepenou takovou čárku z lepenky v tom úhlu Písanky (ukázka). Víím, že Kuba si to vždycky tak hezky vyměřoval. Měl to hned od první třídy. Pak to začaly chtít i ostatní děti. Chtěly se Kubíkovi vyrovnat. Mohly si vybrat i barvu lepenky. Skutečně se to výborně osvědčilo. Pak tam dochází ke skoliotickému hýbnutí, protože se hýbnou oni a ne sešit. Takže tady to vlastně měl akorát, protože tam musel mít tu stránku, kterou psal. Kubík to pöctivě dodrřžoval.

Já: No vidíš, zrovna jsem se Tě chtěla zeptat na podporu ve čtení a psaní a tys mi teď ukázala, kde mám mezery a jak máš skvělé nápady, které pomáhají těmto dětem ulehčovat nesnadné úkoly.

Ona: Já jsem prostě opatrná, co se týče jakýchkoliv papírů. Raději se snažím dítě začlenit, aby toho zvládlo co nejvíce samo. Byla jsem obezřetná i na opravování zelenou barvou. Opravovala jsem vše červenou a slova jsem jí ve správném tvaru přepisovala červeně. V zeleném se moc nevyznal.

Já: Podílel se na Tvém sestavení plánu ještě někdo jiný?

Ona: Vlastně ne, až po depistáži. Jinak většinou řeším sama s rodiči. Popřípadě je pošleš. Někteří chodili i do soukromé poradny, když nebyli spokojeni s tou naší.

Já: Ale nyní se poradna moc vylepřila.

Ona: To určitě, už to není to, co bývalo dříve.

Já: Co všechno jsi v plánu zohlednila? Mám na mysli spíš takovou rodinnou situaci. Onemocnění, rozvrácená rodina, rozvodové řízení, finanční situace, celkově i sociální atd. Bylo tam něco z tohoto ohledu:

Ona: To vlastně ne, protože víím, že tam ta spolupráce funguje dobře. Ti rodiče jsou takoví zlatí, pomáhají škole, jak můžou, takže jsem věděla, že tam má bezvadné prostředí, chtějí, aby byl Kuba spokojený. Chovají hady. My tam s holkami vždycky pištíme a Kuba je odborník – herpetolog. Nedávno jsme to implementovali do slovní úlohy. V tomhle Kubíkovi podporuji a dávám mu příležitost vyniknout.

Já: To je hezké. Takže vyzdvihuješ jeho silné stránky.

Ona: V té rodině nebyl žádný problém. Nic.

Já: Perfektní.

Já: Měla jsi pro Kubíka nějakou strategii nebo styl učení? Podle toho, co jsi říkala, jsem pochopila, že ne. Spíše ale, jestli to nebylo obráceně. Nebylo něco, co měl Kuba zafixovaného a Ty jsi třeba potřebovala to nějakým způsobem změnit. Už to mohlo být klidně i od školky, nějaký návyk, který jsi potřebovala změnit. Říkala jsi, že měl problém se psaním. Tak tam. Uměl si připravovat svou lavici, pracovní plochu? Potřeboval nasměrovat?

Ona: Strategii jsem žádnou zvláštní neměla. Jsou to spíše takové ty dílčí, že jdeš okolo něj, napomeneš ho, že nesedí rovně, drží špatně tužku apod.

JÁ: To ale není systematická strategie, to děláš i s jinými dětmi. To je spíše o tom, že ho v tu chvíli napomeneš, aby si to uvědomil.

Ona. No, přesně. Dalo by se tak říct, že jemu věnuji o něco více času na kontrolu jeho psaní a vůbec toho posedu a přípravy, co má na tabuli. Jemu tedy věnuji toho času oproti jiným dětem o něco více.

Já: Všeobecně ta individualizace je dobrá, hlavně ta pochvala. Třeba u Kubíka to bylo ještě silnější?

Ona: No tak strategie pochvaly za to, co umí víc než my, tak ta rozhodně fungovala. V tomto směru by se pochvala dala za určitou strategii považovat.

Já: Tak jsi mohla pochválit a on byl v tu chvíli na výši, že?

Ona: To se mi i hodilo, za prvé jsem měla nové informace a za druhé mě mohl poučit. Bylo to vždy zajímavé.

Já: Která kritéria jsi použila při hodnocení žáka? A teď mám na mysli, jestli jsi požívala třeba průběžné hodnocení? Po určitém čase jsi informovala, co a jak? Jaké hledisko jsi zaujímal ve specifických chybách apod.?

Ona: Pokaždé u Kuby to písmo hodnotím mírněji. U něj to jinak nešlo, protože jsem viděla, že ten intelekt tam je, prostě to napíše i docela správně.

Já: Ono to vlastně nesouviselo s jeho intelektem. On na tom byl výborně, spíše se samotným psaním.

Ona: No právě.

Ona: Podporovala jsem ho v tom, aby se maximálně soustředil. I ty chyby neměl pořád stejné. Nebylo tam nic, jakože tady na to se soustředíme. A ti rodiče to věděli.



Já: A Kubík to také věděl, proč je takhle hodnocen? Probírala jsi s ním tu situaci, když bude třeba hodnocen jinak a neptal se na to.

Ona: Ne, to se neptal.

Já: Víš, děti si vezmou sešity a navzájem si porovnávají, kdo má jakou známku a teď to tam třeba vidí. Vzájemně.

Ona: U toho Kuby, víš... On totiž působí jako, i děti to tak vnímají, že je Kubík trochu jinačí. Když měl někdo z dětí dvojku, tak Kuba měl mít trojku, ale dostal 2 -. A děti to zase tak neřešily. Takže tam jsem to řešila tím mínusem nebo nedostal to razítko, aby si uvědomil... A vždycky jsem říkala: „Kubí, tak takhle, jo?“ Byla by to horší známka, ty tu chybu tady vidíš. Dávala jsem jakoby najevo, že trošku tam přidávám.

Já: No vidíš, já tady to razítko chci zrovna zmínit, že je to celkem fajn.

Ona: Jo, tady u těch malých dětí to funguje, že to tedy není ta čistá jednička nebo dvojka, že je tam něco. A myslím si, že rodiče to oceňovali v tom smyslu, že jsem nebazírovala nějak přísně, ale spravedlivě. U Kubíka byl individuální přístup hrozně moc potřeba. On je pomalejší a má svůj svět. On si hraje i doma zvláště. Udělá si z krabic třídu, lavice a je jako učitel, učí. A učí vždycky ty věci, co jsem ten den učila já. On se tím učí, opakuje si, ale působí to zvláště. Kuba sám mi to i o přestávkách říká, i paní psycholožka o tom se mnou hovořila. Trvalo mi déle, než jsem to všechno vlastně pochopila. On začal vždy tak divně, že Pepík přinesl tu Elinku, vyhrkl na mě a já jsem nic netušila. To po vysvětlení znamenalo, že strejda Pepa přinesl toho hada. Já, než se do toho prokoušu otázkami, tak mi to chvíli trvá. On ale potom zase mluví velice inteligentně. Má široký rozptyl. Hodně si představuje. Má prostě ten svůj svět. Má fantazie. Možná by byl dobrý spisovatel.

Já: Třeba jednou bude. Alenko, spolupráce s rodiči ohledně domácí přípravy byla tedy dobrá? Jak jste spolu komunikovali? Písemně ústně? Jak jste si předávali informace? Scházeli jste se?

Ona: Ne. To nebyly schůzky, kromě rodičovských. E-mailem, pak přes Edookit.

Já: V čem se lišila domácí příprava pro Kubu víc než pro ostatní děti? Tzn., pokud si cítila, že Kuba má v něčem „handicap“, tak jsi rodiče upozornila, aby se tomu pověnovali?

Ona: Málokdy, ale ano. Pokud měly třeba děti něco číst dvakrát, tak jsem říkala: „Kubí, ty třikrát, čtyřikrát.“ A když jsem potkala maminku, tak jsem jí říkala, že Kuba ví, že musí vícekrát. Ale oni jsou takoví na tu přípravu poctiví. A to se pak vyplatilo, že měl jedničku. U něj ta kvantita přerůstá v kvalitu.

Já: Perfektní. To by tak asi mělo určitě být.

Ona: Ale zase to není typický příklad, že bych každý týden psala hodnocení. Nějak jsme to posouvali dál. Možná by si to i zasloužil, ale vidím, že ty pokroky má i bez takového hodnocení. Možná mu to i pomáhá, takový ten klídek ode mne. Oni jsou oba rodiče klidní a Jakub potřebuje hrozně moc jistoty, klid a bezpečí.

Já: Tak to je dobře, že nemá rodiče „nerváky“. To by Ti klepal nohou do lavice, chodil po třídě, okusoval nehty atd.

Ona: On tedy se houpe na židli a je jako jediný ze třídy. Možná taková ta nervozita, možná v něm je. Vnitřní pohyb.

Já: Tak, Alenko, poslední otázka. Na začátku jsi mi popsala Kubíkovy obtíže. Tím, jak jsi s ním pracovala, postupovala podle jistých metod, že se to, co jsi měla za cíl, splnilo?

Ano: Jednoduše řečeno. Ano, byl naplněn. Cítím to jako střední cestu. To, co měl Kuba zvládnout, tak naplnil a já ho s čistým svědomím mohu pouštět dále. Je schopen se vyjádřit, nedělá takové chyby jako na začátku. Prostě je potřeba, aby se i nadále systematicky připravoval. U něj je důležitá pravidelnost a tam pak vidíš ten posun. Přesně u něj ta kvantita přerostla v tu kvalitu a rodiče pomáhají a spolupracují. Takže já už nejsem ten hrozný dráb, který každý den kontroluje, jak si tohle napsal a tady to cvičení. Když by to ale padalo zase do hranice nečitelnosti, tak opět zvýšíme úsilí.

Já: Pojd'me to nějak shrnout a uzavřít. Tady u Kubíka to byl hlavně problém v té pozornosti.

Ona: Přesně. Žije v tom svém světě. Někde chce prostě popostrčit. Tiky má občas, ale střídavě. Méně/více. Má ale moc hezké reakce. Když se mu něco povede, já se na něj usměji a teď vidím ta očiska.

Já: Emoce.

Ona: No právě. Je šťastný, je na to hrdý, pyšný a hrozně hezky se s ním pracuje. Každodenním pozorováním a tou prací jsem si k němu našla cestu a zjistila jsem, že je to kvalitní človíček. I vychovatelka v družině to viděla shodně. A jsem ráda, že ho mám, i když je to s ním těžší i pro rodiče.

### Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení dítěte	Kubík
Škola	ZŠ Praha

<b>Ročník</b>	2.
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Problémy v psaní, částečně čtení, porucha pozornosti, pomalejší pracovní tempo
<b>Datum vyhotovení</b>	5. 11. 2018
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	5. 2. 2019

### **I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav

ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Neurovnané, kostrbaté a nečitelné písmo. Pomalé tempo psaní. Nerespektování řádků při čtení. Špatný úchop psacího náčiní. Porucha pozornosti a koncentrace. Silné stránky – sport a hudební výchova. Slabé stránky – výtvarná výchova a pracovní činnosti.

### **II. Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

Upravit písmo správným nácvikem jednotlivých grafémů. Dodržování psaní na a do linek. Pravidelným cvičením zlepšit pozornost a soustředění. Plynule číst s porozuměním textu.

### **III. Podpůrná opatření ve škole**

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

#### **a) Metody výuky**

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Poskytnout více času na práci, možnost delší kontroly.

#### **b) Organizace výuky**

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Organizovat zasedací pořádek. Dodržovat uklizenou pracovní plochu.

#### **c) Hodnocení žáka**

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Známkami. V písemném projevu hodnotit mírněji specifické chyby. Hodnotit vypracovanou část. Slovní hodnocení. Hodnotit pochvalou.

#### **d) Pomůcky**

(učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)

Záložka, záložka s okénkem, sešity s pomocnými linkami, široké trojhranné pastelky, pero s perkem, barevná lepenka pro umístění sešitů na lavici

#### **e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů**

Pozitivní přístup, motivace, respektování nedostatků v psaní

### **IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy**

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Vymezit čas na domácí přípravu. Frekvence kratší, ale vícekrát. Dodržování režimu zátěž – odpočinek. Vést k následným kontrolám. Forma komunikace písemná a telefonická. Frekvence dle potřeby, minimálně 1x do měsíce.

### **V. Podpůrná opatření jiného druhu**

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole – vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Kubík je ve třídě oblíbený, kamarády má.

Cíl byl naplněn. Kubík se ve svém tempu zrychlil a písmo se stalo díky procvičování a vzorné domácí přípravě čitelné. Pozornost se vylepšila.

## **Rozbor PLPP**

### Důvod k přistoupení k PLPP

K plánu pedagogické podpory jsem přistoupila na radu paní psycholožky, u které Kubík absolvoval vyšetření. Bylo to i na přání rodičů. Z psychologického doporučení jsem tedy plán sestavila. Nebyly tam však ještě úplně patrné obtíže, spíše se jednalo o náznaky. Měl problémy v psaní, částečně i čtení, a hlavně byl celkově pomalejší. Patrná byla jeho nesoustředěnost, nepozornost. Plán byl vyhotoven k 5. 11. 2018.

### Charakteristika žáka

Kubík je milý a hodný kluk. Rád chodí do školy. Již v počátku mě ale zarazily jeho tiky. Bylo to něco, s čím jsem se nikdy nesetkala. Občas se i stalo, že se z ničeho nic začal smát, když jsme se učili. I při smutnějším tématu dělal Kubík úsměvné tiky. Byl trochu pomalejší a náladový. Ale o přestávkách byl naopak velmi divoký. S pozorností to bylo hodně o jeho náladách. Jevil velký zájem o přírodu, zejména o zvířata a konkrétně o hady. Vycházelo to z rodiny. Kubíkovým oblíbeným předmětem byla hudební výchova a tělocvik. Neskutečně rád zpíval. A docela hezky. Také hrál na kytaru. Měl rytmus v těle. Nerad kreslil a vyráběl. Bylo to spojené se špatným úchopem pera a nehezkým písemným projevem. Vlastně neuměl moc používat štětce. Ono to svým způsobem navazoval na pracovní činnosti. Měl trochu obtíže s jemnou motorikou a také nerad stříhal. Špatně uchopoval nůžky. Možná bych ještě okrajově zmínila, že se jako jediný ze třídy dost často houpal na židli.

### Popis obtíží – psaní

Kubíkovo písmo bylo hodně kostrbaté, takové zadržávané, neurovnané. Takový směr jednou tam, jednou sem. Psal docela pomalu a mnohdy až nečitelně. Bylo to místy chaotické. Celkem ještě dodržoval výšku písmen, ale horší to bylo se šířkou. Pozorovala jsem ho dost dlouho na to, abych zkonstatovala, že Kubík potřebuje dostat písmo do těch správných linek. Psaní do nich vůbec nedodržoval. Konkrétní problémy se u Kubíka objevovaly u písmen s obloučky. Tedy m-n. Některá písmena občas přepisoval, takže se to nedalo přečíst. Byla to např.

písmena k-h, r-z. Klasicky to také bylo u měkkého i, kde nechal tečku, ale udělal z toho ypsilon.

#### Popis obtíží – čtení

Kubík četl nesouvisle, protože neuměl při čtení plynule přejíždět po řádcích, i když měl záložku. Dokonce záložku s okénkem. Dost často přeskakoval z řádku na řádek. Nerespektoval je. Všechno tak nějak souviselo se vším... Hlavně se to propojovalo s Kubíkovou nepozorností. Byl prostě o něco pomalejší, a ne vždy dobře naladěný. To jsem se snažila respektovat.

#### Stanovení cíle PLPP

Nacvičit jednotlivá písmena správným nácvikem a tím upravit písmo. Dodržovat psaní na linky a také do pomocných linek. Zlepšit plynulost čtení a zvyšovat čtenářskou gramotnost. Různými metodickými cvičeními dosáhnout zlepšení v oblasti soustředění, pozornosti.

#### Metody výuky

U Kubíka jsem nevolila žádnou speciální metodu, protože on byl spíše pomalejší, možná lenivější. Pokud jsem viděla, že zkrátka nestíhá, tak měl samozřejmě čas na práci navýšený. Ale víc ne. Volila jsem k němu individuální přístup, dle aktuální potřeby, jeho rozpoložení, spíše možná nálady. Byla jsem prostě tolerantnější, když jsem viděla, jak na tom ten daný den je. Pokud bylo třeba a viděla, jsem, že Kubík už nemůže, nenechávala jsem ho dopisovat a skončil např. o větu dříve. Zkrátka si déle mohl kontrolovat.

#### Organizace výuky

Důležitým prvkem u Kubíka bylo dodržování pořádku na lavici. Tohle bylo skutečně zapotřebí u Kubíka hlídat. Byl trochu nepořádný. Šikovný, to on byl, ale tak nějak mu to bylo jedno. Což mě samozřejmě velmi mrzelo. Bylo to prostě o jeho přístupu. Nebylo pro něj snadné si pořádek na pracovní ploše udržet, musela jsem mu mnohdy pomáhat. Pro Kubíka jsem, kvůli psaní, nalepila lepenku na lavici, přesně v tom úhlu, ve kterém jsme si dávali Písanku, a Kubík to velmi poctivě dodržoval. Aby to pro něj bylo lákavější, barvy lepenky jsem měnila. Výborně se mi to osvědčilo, protože to začaly chtít i ostatní děti.

Vedle Kubíka jsem posadila dítě, které bylo „silnější“ a bylo mu oporou. Toto se mi taktéž osvědčilo jako perfektní.

Kubíkovi jsem opravovala pouze červenou propiskou. V zelené se nevyznal, nechápal to. Slova jsem mu přepisovala ve správném tvaru. Červenou. Přijímal to dobře.

## Hodnocení žáka

Kubu jsem samozřejmě hodnotila o něco mírněji. Hlavně v psaní. Zejména specifické chyby. U Kubíčka bylo velmi důležité hodnotit pochvalou. Hodně jsem ho podporovala. Kubíkovi jsem ani hodnocení nevysvětlovala, neptal se na to. Prostě to vyplynulo ze situace. Byl hodnocen známkami a slovně. Děti si mezi sebou hodně povídaly, ale nikdy neřešily, když jsem byla u Kubíka shovívavá. Někdy jsem to razítko použila, ale spíše minimálně. Kubíček potřeboval ve všech ohledech hodně individuální přístup. Byl tedy hodnocen o něco mírněji.

## Pomůcky

Byly to hlavně záložky. Dále sešit s pomocnými linkami. Co se týkalo psacích potřeb, tak to byly široké trojhranné pastelky a pero s perkem. Zpočátku psal perem s tvrdým hrotem, a to nebylo dobré. Hodně ryl. Pero s perkem krásně kluže po papíru ve správném úhlu. Toho jsem chtěla u Kubíka docílit. Dále to bylo, tedy hlavně z mé strany, ale pro Kubíčka, lepenka různých barev.

## Požadavky na organizaci práce učitele cizího jazyka

Kubík byl intelektem na výši, takže v požadavcích na vyučujícího kantora cizího jazyka, jsem apeloval zejména v oblasti motivace a pozitivního přístupu. Samozřejmě respektovat drobné nedostatky v psaní.

## Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

Nutno uznat, že rodiče byli velmi poctiví v domácí přípravě s Kubíkem. Vyloženě jsme se nescházeli, ale komunikovali jsme spolu e-mailem nebo přes školní systém Edookit. Kubík neskutečně moc potřeboval jistotu a klid. Pocit bezpečí. Rodiče byli velmi klidní a s Kubíkem vždy a vše řešili s rozvahou. Kubíček doma četl vícekrát, a to se rozhodně vyplatilo. Svým poctivým přístupem dospěl v kvalitní výsledky.

## Podpůrná opatření jiného druhu

### Postavení ve třídě

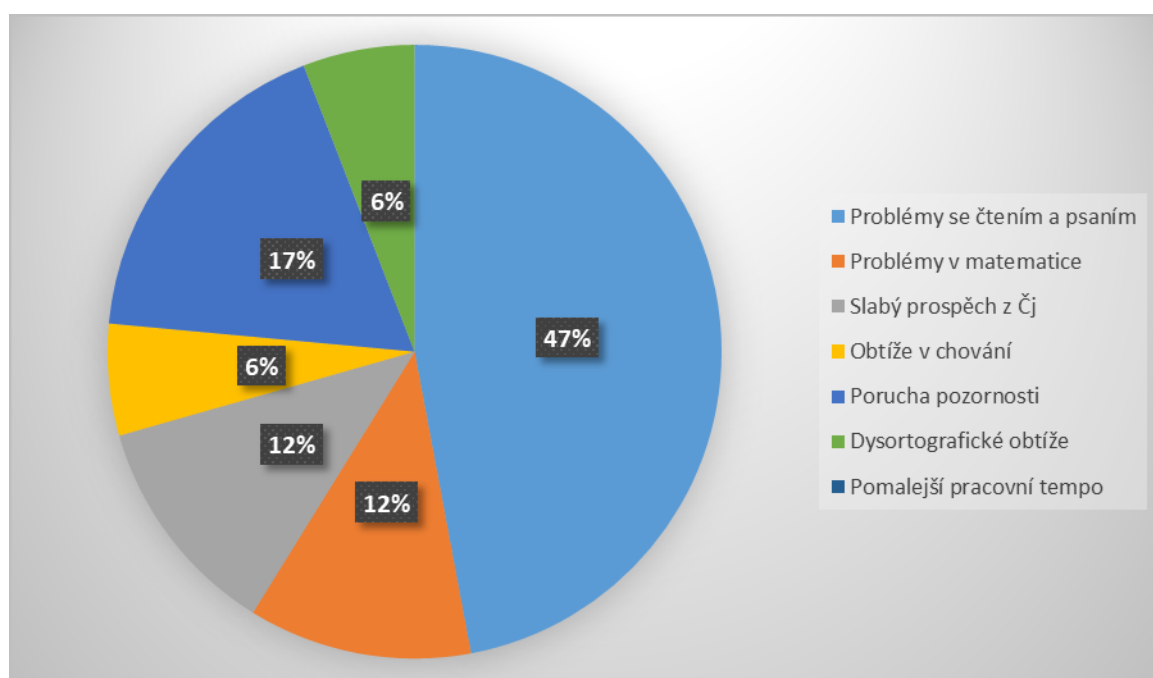
Kubík je ve třídě velmi oblíbený. Umí si vyhledat kamarády a oni jeho. Určitý podíl na tom má i jeho zájem o zvířata, o hady. Jeho poutavé vyprávění děti vždy bavilo, a tak se s Kubíkem hodně přátelili. Ale celkově byl Kuba moc milý a přátelský.

## Vyhodnocení účinnosti PLPP

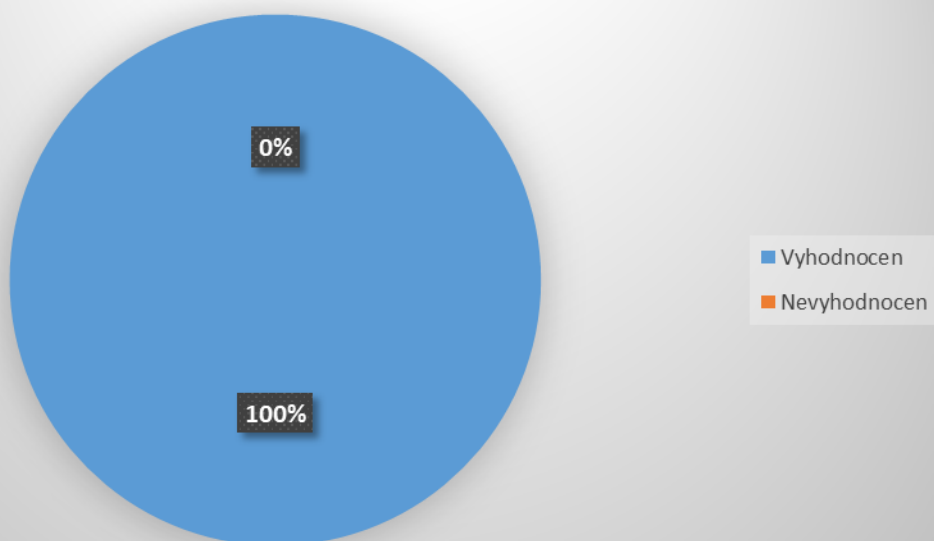
Kubíček se v mnohém zlepšil. Sama na sobě jsem pozorovala tu radost z jeho posunu k lepšímu. Zvládl se vyjádřit a nedělat takové chyby jako na počátku. Celkově se Kubík i díky perfektní domácí přípravě zlepšil a zvládl zlepšit písmo a být více pozorný. Plán byl naplněn. Byla jsem svým způsobem moc pyšná, čeho jsem docílila, a že mám právě Kubíčka ve třídě. Kamínek z mozaiky, ale nesmírně důležitý...

## Přílohy č. 4

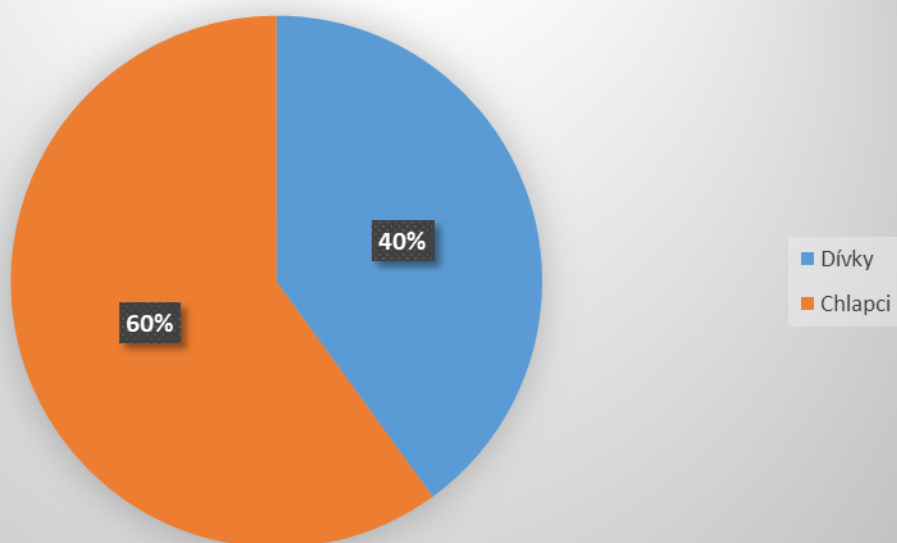
### PLPP v grafech



## Vyhodnocení PLPP

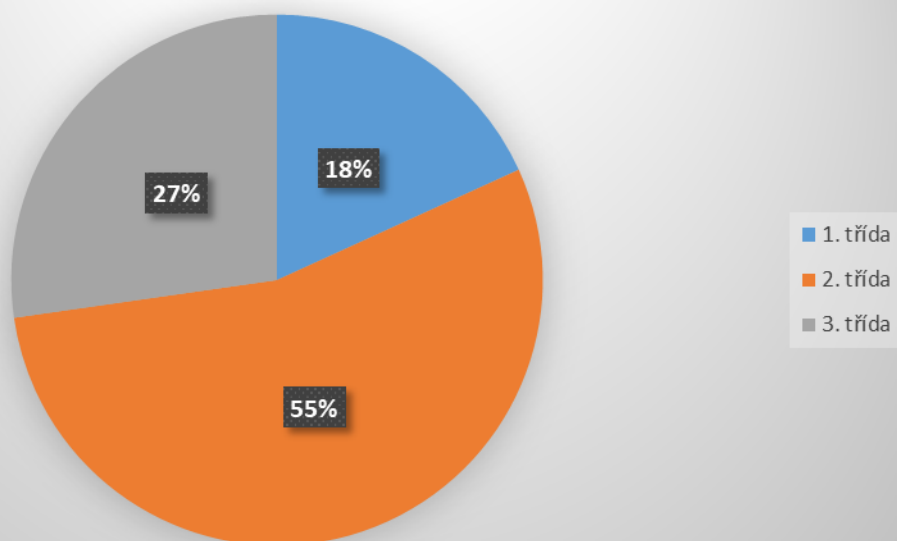


## Počet dívek a chlapců

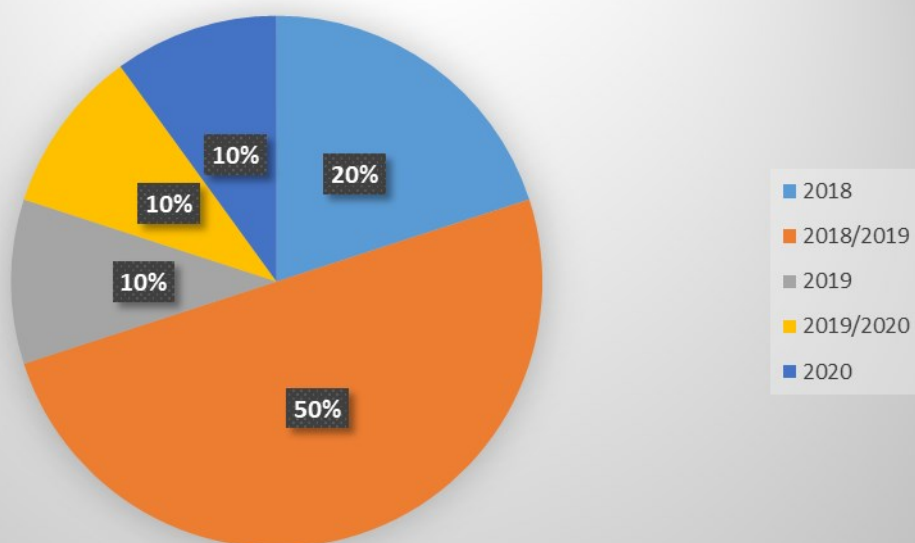




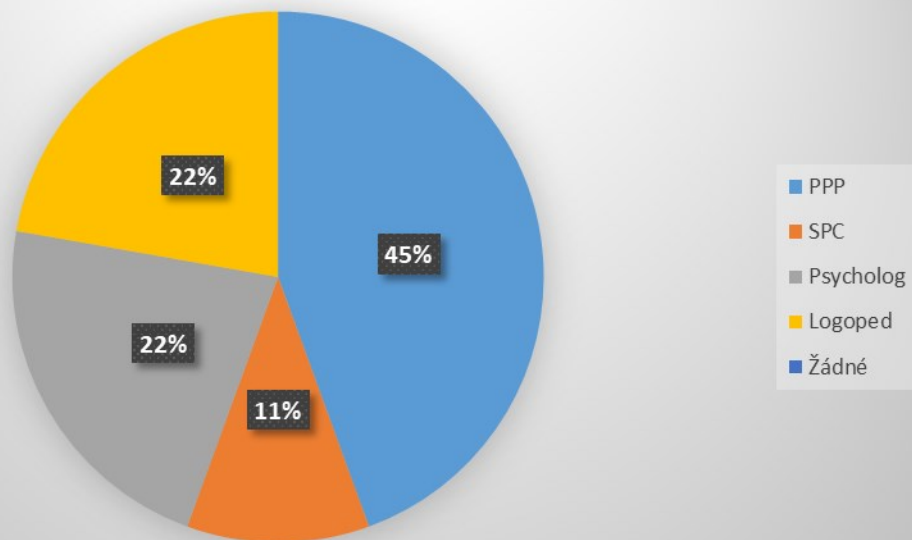
## Rozdělení tříd



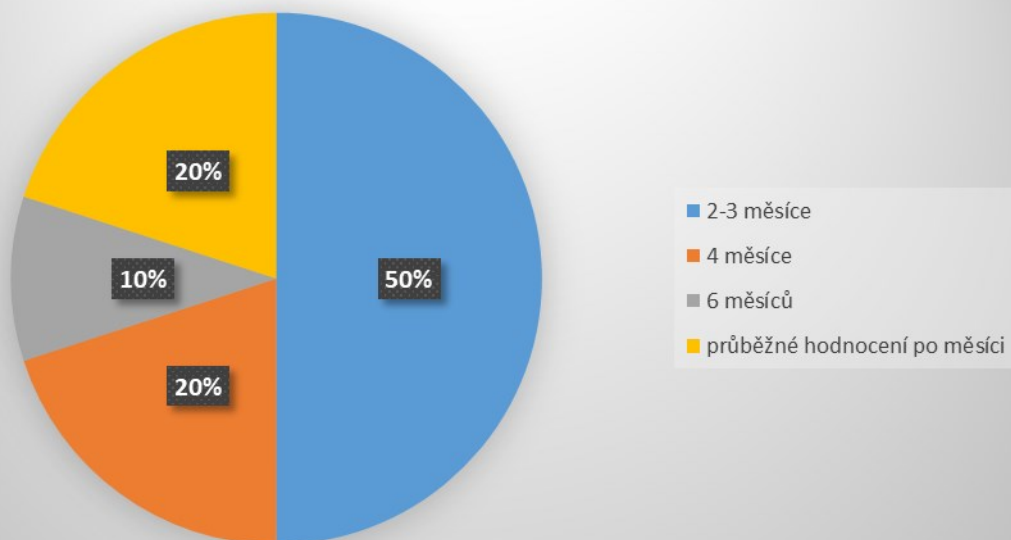
## Tvorba PLPP



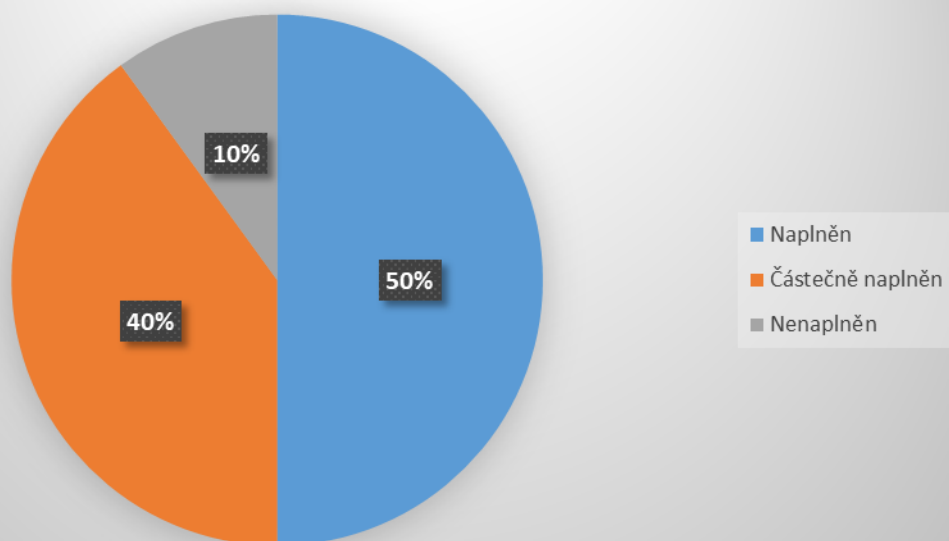
## Doporučení do ŠPZ



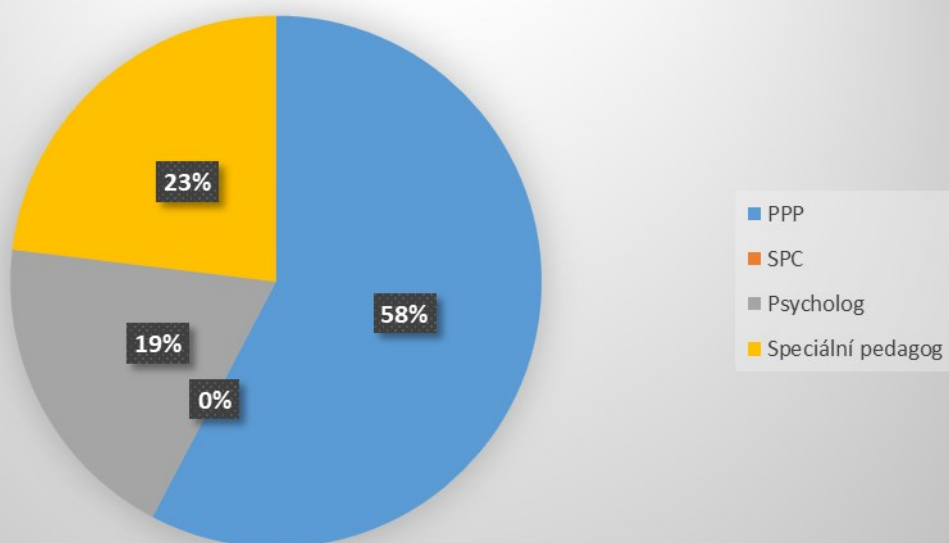
## Vyhodnocení PLPP



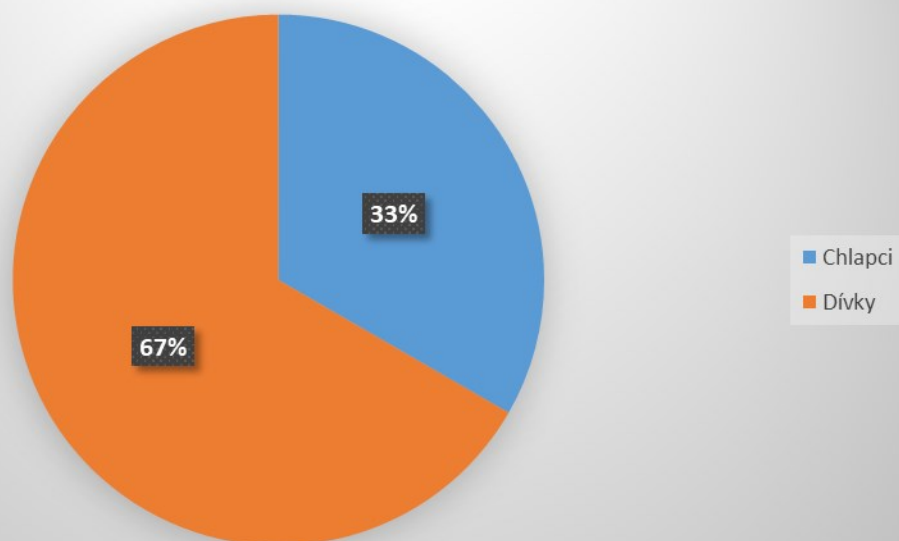
## Efektivita PLPP



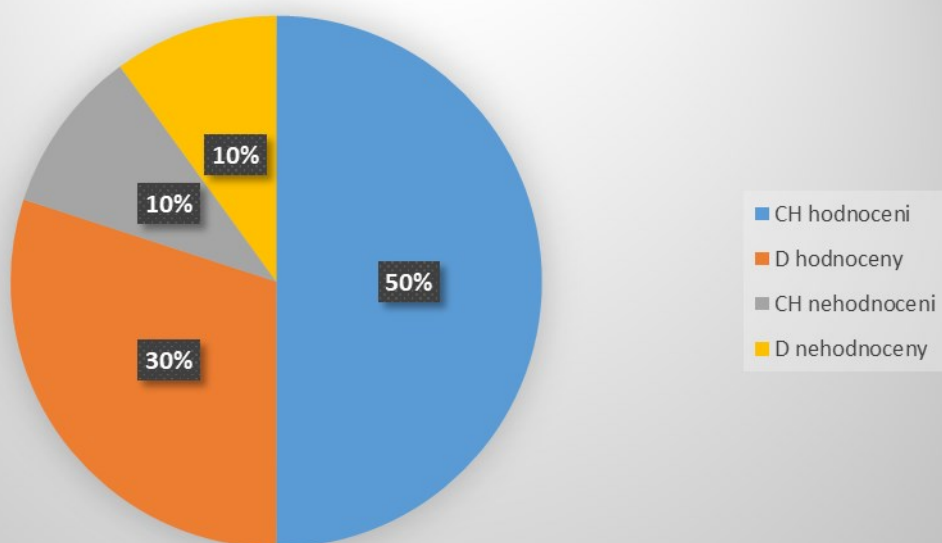
## Podíl pracovníků ŠPZ na PLPP



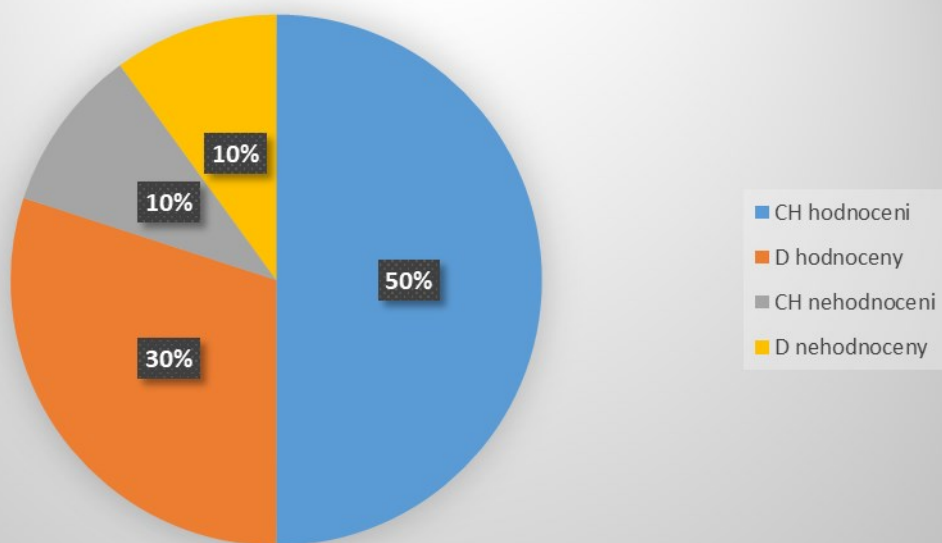
## Doučování CH/D



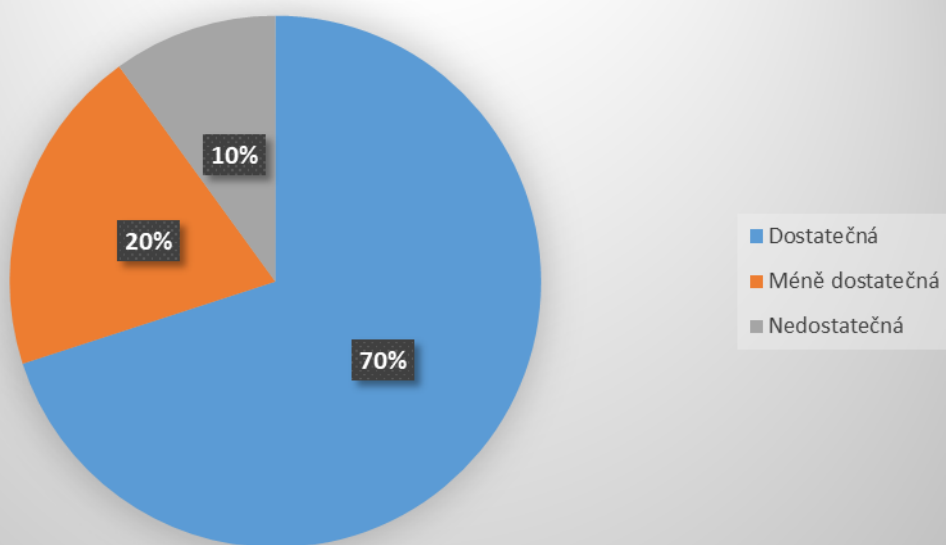
## Silné stránky žáka



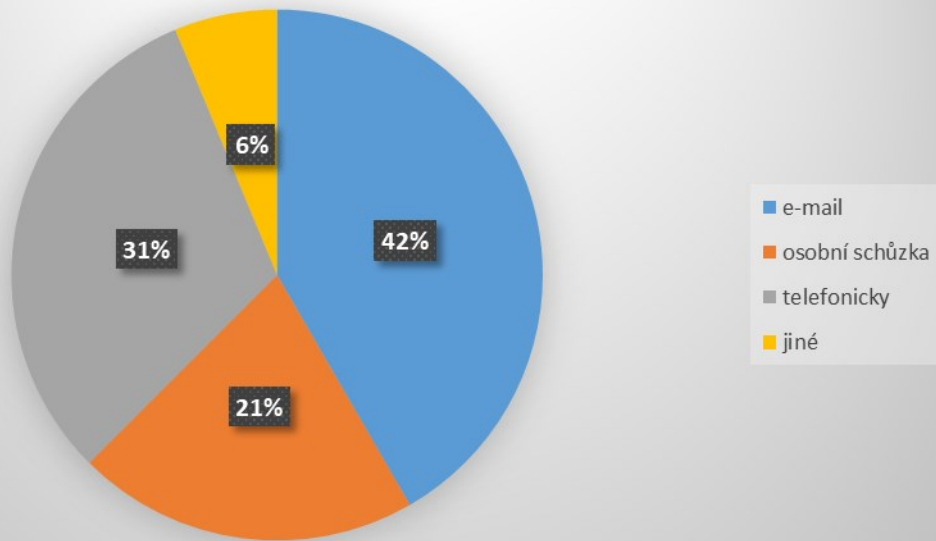
### Slabé stránky žáka



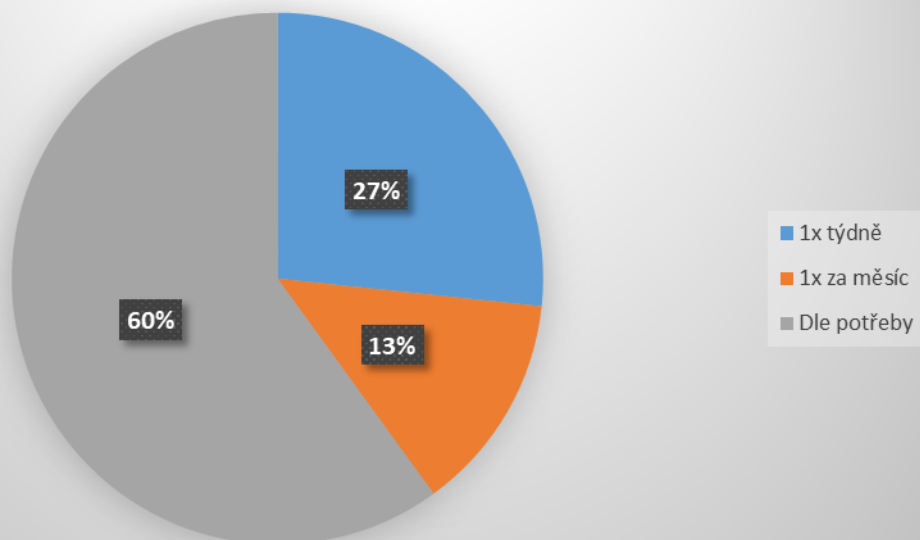
### Domáci příprava



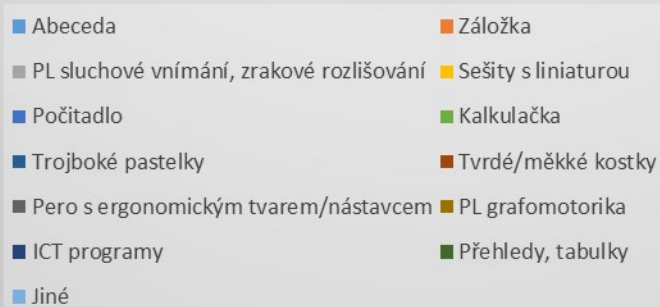
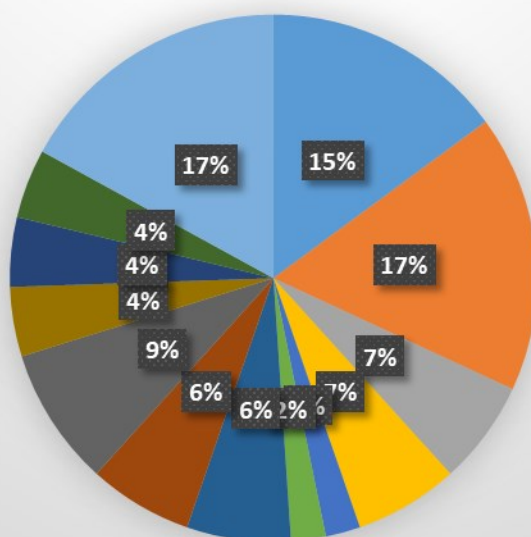
## Způsob komunikace



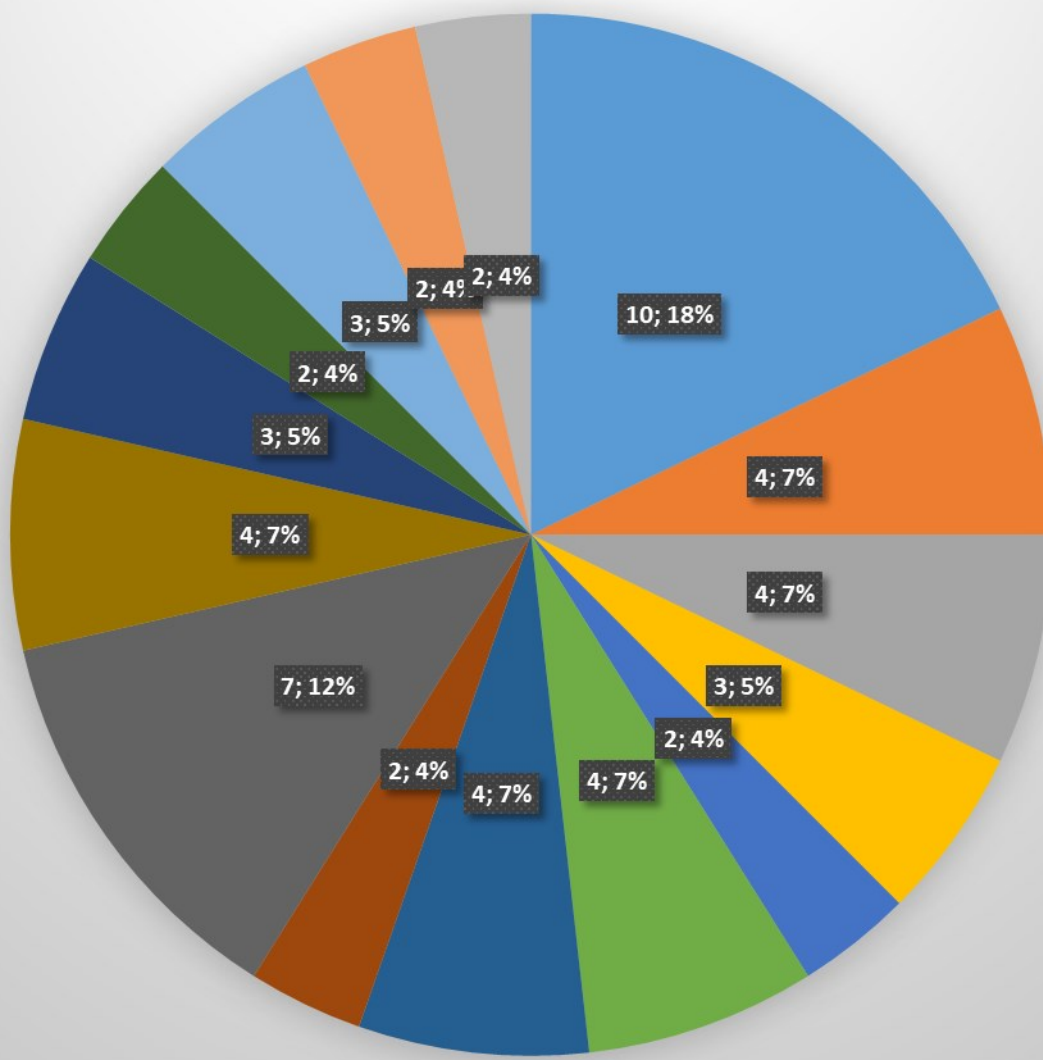
## Frekvence komunikace



## Pomůcky



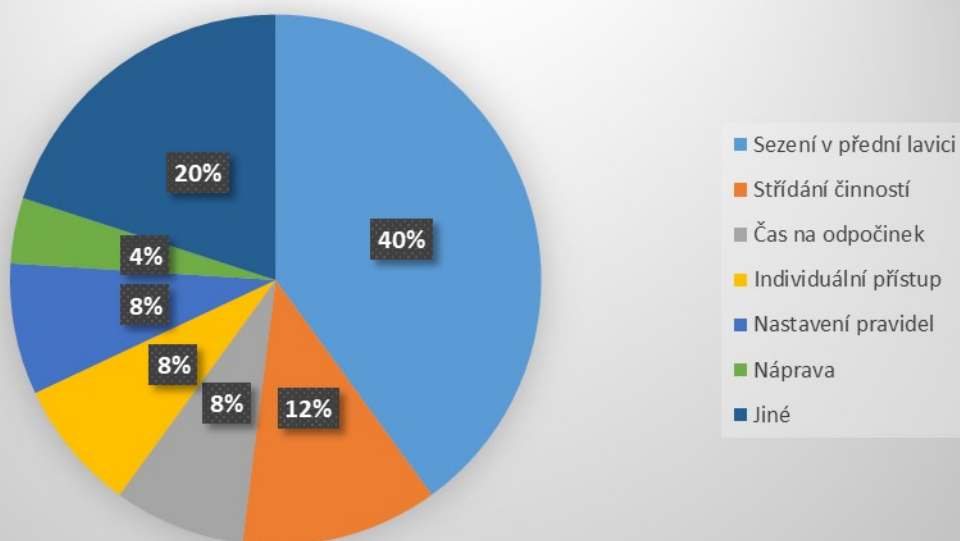
## Metody výuky



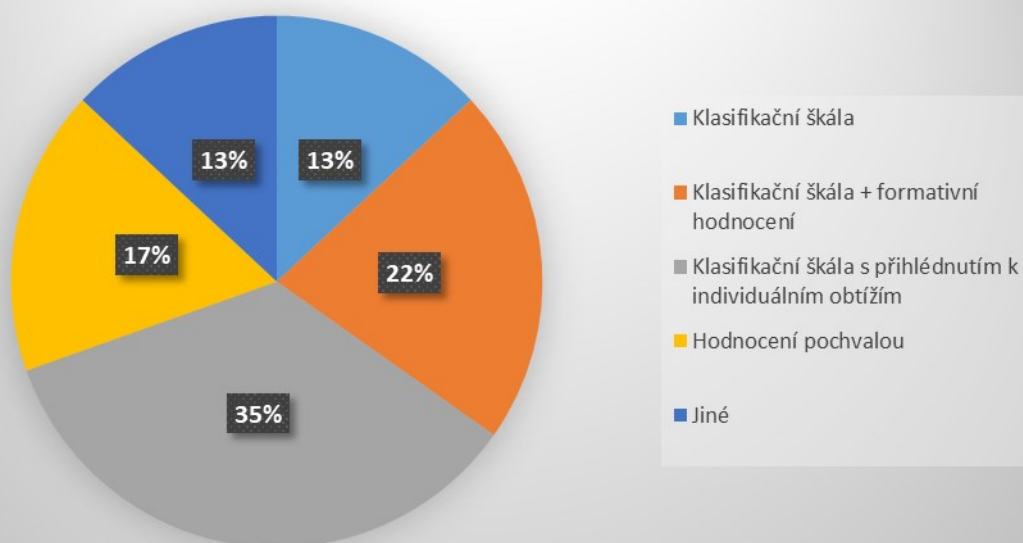
- |                                   |                                |                                 |
|-----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| ■ Navýšení času na práci          | ■ Zkrácení písemného projevu   | ■ Respektovat drobné nedostatky |
| ■ Podpora motivací, pochvalou     | ■ Zohlednění specifických chyb | ■ Dopomoc s prvním krokem       |
| ■ Respektovat individuální tempo  | ■ Relaxace                     | ■ Kontrola pochopení úkolu      |
| ■ Pozitivní zpětná vazba          | ■ Míra názornosti              | ■ Ocenění snahy, povzbuzení     |
| ■ Vizualizace, praktická aplikace | ■ Jiné                         |                                 |



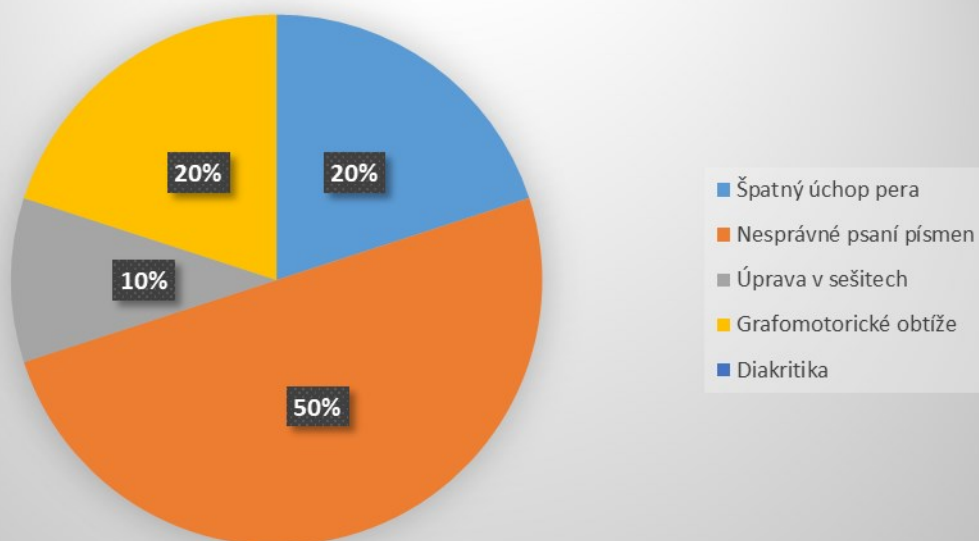
## Organizace výuky



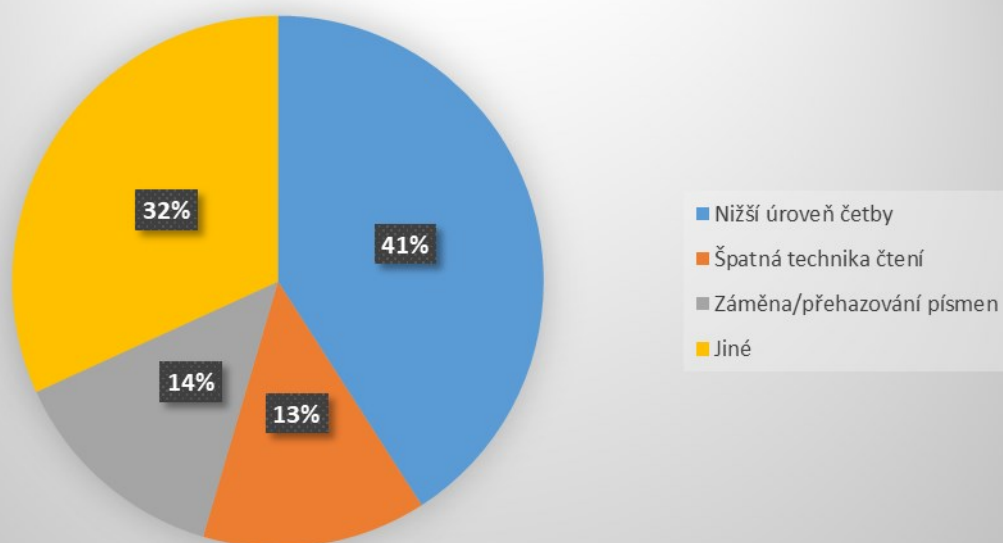
## Hodnocení žáků



## Souhrn konkrétních problémů - psaní



## Souhrn konkrétních problémů - čtení



## Souhrn problémů - ostatní

