

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2018-2019

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Natálie Šmolíková**

**Název práce**

**Plán pedagogické podpory – analýza užití prvního stupně  
podpůrných opatření na rokycanských školách**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

2018-2019

**BACHELOR THESIS**

**Natálie Šmolíková**

**Title**

Pedagogical support plan – analysis of the use of the first level  
support measures at Rokycany schools

Prague 2019

The Bachelor Work Supervisor: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne.....

Natálie Šmolíková

## **Poděkování**

Děkuji Doc. PaedDr. Marii Kocurové, Ph.D. za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování bakalářské práce.

## **Anotace**

Bakalářská práce je zaměřena na analýzu užití 1. stupně podpůrných opatření, které se realizují při mírných a přechodných obtížích žáků ve vzdělávání a konkretizuje se na plán pedagogické podpory, podle kterého se můžou podpůrná opatření 1. stupně zaznamenávat a realizovat. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se rozděluje do čtyř kapitol. První kapitola charakterizuje základní pojmy. Druhá kapitola se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Třetí kapitola vysvětluje, co jsou podpůrná opatření a kterým žákům jsou určeny. Čtvrtá a poslední kapitola vysvětluje specifické poruchy učení.

Výzkumné šetření pak zjišťuje informovanost pedagogů na základních školách v Rokycanech o využití Plánu pedagogické podpory v rámci stanovení podpůrných opatření 1. stupně a jejich zkušenosti s tvorbou a realizací Plánu pedagogické podpory. Ke zpracování je použit kvalitativní výzkum, který je realizován prostřednictvím metody polostrukturovaných rozhovorů.

Závěr je shrnutím a vyhodnocením celé práce a jejích výsledků.

## **Klíčová slova**

dítě, kvalitativní výzkum, pedagog, plán pedagogické podpory, podpůrná opatření, specifické poruchy učení, rozhovory, základní škola, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

## **Annotation**

The bachelor thesis is focused on the analysis of the use of the first degree support measures, which are implemented in the mild and temporary difficulties of the pupils in education and concretises the pedagogical support plan, according to which the support measures of the first degree can be recorded and realized. The thesis is divided into a theoretical and practical part.

The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter describes the basic concepts. The second chapter focuses on pupils with special educational needs. The third chapter explains supportive measures and which pupils are they intended for. The fourth and final chapter explains specific learning disorders.

The research investigates the knowledge of teachers at basic schools in Rokycany use a plan of pedagogical support in the definition of support measures of the first degree and their experience with the creation and implementation of Pedagogical support plan. The qualitative research, which is implemented through the semi-structured interview method, is used for processing.

## **Keywords**

elementary school, child, interviews, pedagogue, plan of pedagogical support, pupil with special educational needs, qualitative research, specific learning disabilities, support measures

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....</b>	<b>10</b>
1.1 Žák .....	10
1.2 Výchovní poradce .....	10
1.3 Pedagog.....	10
1.4 Asistent pedagoga .....	11
1.5 Pedagogicko – psychologické poradenské služby .....	11
1.6 Školská poradenská zařízení .....	12
1.6.1 Pedagogicko- psychologická poradna.....	12
1.6.2 Speciálně pedagogické centrum.....	12
<b>2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....</b>	<b>13</b>
2.1 Vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami .....	13
2.2 Rozdělení žáků se speciálně vzdělávacími potřebami .....	13
2.3 Legislativní rámec problematiky .....	14
<b>3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....</b>	<b>15</b>
3.1 Plán pedagogické podpory .....	15
3.2 1. Stupeň podpůrných opatření .....	17
3.3 Charakteristika podpůrných opatření 2. -5. Stupně .....	19
<b>4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....</b>	<b>22</b>
4.1 Termín specifické poruchy učení.....	22
4.2 Vymezení specifických poruch učení .....	23
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>5 METODIKA VÝZKUMNÉ PRÁCE .....</b>	<b>30</b>
5.1 Vymezení cíle výzkumného šetření .....	30
5.2 Výzkumná strategie .....	31
5.2.1 Metoda sběru dat.....	31
5.3 Výběr výzkumného vzorku.....	32
5.4 Průběh výzkumného šetření.....	33
5.5 Limity výzkumného šetření .....	34

<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>36</b>
6.1	Výsledky zkoumání v rámci dílčí výzkumné otázky 1 .....	36
6.2	Výsledky zkoumání v rámci dílčí výzkumné otázky 2.....	38
	<b>DISKUZE .....</b>	<b>43</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>47</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>49</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM SCHÉMÁT A TABULEK.....</b>	<b>53</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>54</b>



## ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce se zabývá Plánem pedagogické podpory, v rámci podpůrných opatření 1. stupně, které jsou poskytovány žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Téma žák se speciálními vzdělávacími potřebami je dnes velice rozšířené téma, protože téměř v každé třídě najdeme žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo žáka se sociálním znevýhodněním.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části. Teoretická část bakalářské práce se skládá ze čtyř kapitol. Předkládá přehled základních pojmů, které jsou používány v rámci celé bakalářské práce. Zabývá se problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, charakterizuje podpůrná opatření 1. stupně a Plán pedagogické podpory a v poslední kapitole jsou především vysvětleny specifické poruchy učení, které jsou nejčastější příčinou pro vytváření Plánu pedagogické podpory a stanovení podpůrných opatření.

Tyto teoretické poznatky jsou podstatné pro srozumitelnost druhé části práce, která se zabývá praktickým uchopováním dané problematiky.

Výzkumným cílem bakalářské práce je zjistit jak pedagogové využívají plán pedagogické podpory v rámci podpůrných opatření 1. stupně u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na vybraných základních školách v Rokycanech. Cíl práce je dále členěn do dvou dílčích výzkumných otázek, které specifikují jednotlivé aspekty hlavní výzkumné otázky. První dílčí výzkumná otázka, se zaměřuje na zjištění, jaká je informovanost pedagogů vybraných základních škol o využití plánu pedagogické podpory. Pomocí druhé dílčí výzkumné otázky je usilováno o zjištění, jakou mají pedagogové vybraných základních škol zkušenost s tvorbou a realizací Plánu pedagogické podpory.

Pro výzkumné šetření předkládané bakalářské práce je zvolena kvalitativní výzkumná strategie, která je zrealizována pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy vybraných základních škol v Rokycanech.

Veškerá zjištění a závěry, které jsou předloženy a shrnuty v diskuzi a závěru této práce, vychází z výpovědi pedagogů, kteří vyučují alespoň jedno dítě, kterému je stanoven Plán pedagogické podpory v rámci stanovení podpůrných opatření 1. stupně.

Na úplný závěr je uveden seznam použité literatury a seznam příloh.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V této úvodní kapitole jsou definovány základní pojmy, které jsou používány v rámci celé bakalářské práce a jejich vymezení se z tohoto důvodu zdá být nezbytné.

### 1.1 ŽÁK

Dle pedagogického slovníku se žákem rozumí osoba, která se v rámci organizovaného procesu vzdělává v rámci základního školství. Organizovaný proces je především škola, dále pak vzdělávací kurzy, školení apod. Žákem je obvykle označována osoba po delší dobu a vzdělávání je organizováno po skupinách, kdy žák je součástí nějaké třídy. (Průcha a kol. 1997).

### 1.2 VÝCHOVNÝ PORADCE

Výchovný poradce je učitel, který vykonává své pedagogické činnosti, ale zároveň zajišťuje poradenské služby ve škole. Nejčastějšími klienty výchovného poradce jsou žáci, rodiče, také ostatní učitelé a samotné vedení školy (Mertin a kol., 2013). Dnes najdeme výchovného poradce téměř v každé základní, střední a vyšší odborné škole. Hlavními činnostmi poradců pak je poskytování poradenství, péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o žáky nadané a žáky neprospívající, řešení problému spojených se školní docházkou a podílení se na řešení problémových situací ve škole (Knotová, 2014).

### 1.3 PEDAGOG

Za pedagoga nebo učitele považujeme člověka, který profesionálně vzdělává a učí, nejčastěji tak ve škole. Jeho úkolem je předávat své znalosti, motivovat žáky k získání znalostí s dalších zdrojů, ale také rozvíjet morální hodnoty. Pedagog se stále musí vzdělávat, neboť se mění i pohled na svět a přibývají nové znalosti. Jeho profesní profil se skládá z odborných kompetencí např. komunikačních, motivačních, prezentačních,

diagnostických, organizačních a osobních předpokladů např. morálního profilu, pedagogického taktu, lásky k vychovávaným apod. (Malach, 2002).

## **1.4 ASISTENT PEDAGOGA**

Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, který se podílí na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného (Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, online, cit. 2019-01-23). Asistent pedagoga pracuje podle pokynů pedagoga jak s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, tak s ostatními žáky ve třídě. Využití spočívá k vytvoření prostor pro pedagogickou individuální práci učitele s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi důležité je si neplést asistenta pedagoga s osobním asistentem žáka. Osobní asistent není pedagogickým pracovníkem, není zaměstnancem školy a není ani financován z prostředků na vzdělávání (Morávková, 2015).

## **1.5 PEDAGOGICKO – PSYCHOLOGICKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY**

V České republice tvoří systém pedagogicko- psychologického poradenství školská poradenská zařízení a to pedagogické-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra a školní poradenská pracoviště. Tato zařízení jsou zřizovány podle § 116 školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která byla novelizována vyhláškou č. 197/2016 Sb.

Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesní orientaci. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací (Bartoňová, Vítková, 2013).

## 1.6 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Školská poradenská zařízení (dále jen ŠPZ) „zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko – psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání“ (NUV, online, 2019-3-2). Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně – právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovali zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.

### 1.6.1 PEDAGOGICKO- PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Pedagogicko – psychologická poradna (dále jen PPP) je školské poradenské zařízení, které zajišťuje pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Na základě doporučení PPP je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků. PPP napomáhají při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů, participují na činnostech v oblasti prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže a na kariérovém poradenství. Tyto centra pracují se žáky ve věku od tří do devatenácti let a dělá se podle spádovosti (NUV, online, 2019-01-29).

### 1.6.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Mezi další školská poradenská zařízení patří speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). Tyto centra také poskytují poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, dále pak žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením. Speciálně pedagogická centra vykonává svou činnost ambulantně na pracovišti centra (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

## **2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

### **2.1 VYMEZENÍ POJMU ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření zajišťují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Škola a školské zařízení poskytují podpůrná opatření bezplatně (zákon č. 561/2004 Sb.).

### **2.2 ROZDĚLENÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se dělí:

1. žáky se zdravotním postižením – zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru)
2. žáky se zdravotním znevýhodněním – zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání
3. žáky se sociálním znevýhodněním – děti s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou, z cizojazyčného prostředí – např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí

(Kendíková, 2013)

## 2.3 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PROBLEMATIKY

Listina základních práv a svobod uvádí, že *„každý má právo na vzdělávání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon. Občané mají právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společností též na vysokých školách“* (Listina základních práv a svobod, online, 2019-1-2).

Jeden z nejdůležitějších dokumentů, který upravuje právo na vzdělání je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jinak řečeno školský zákon. Tento zákon také upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým se řadí i děti se specifickými poruchami učení. K této problematice se především vztahuje § 16, který uvádí, že *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním“* (Školský zákon, online, 2019-1-2). Jsou zde specifikovány děti, žáci a studenti se zdravotním postižením, kam spadají postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, autismus, vývojové poruchy učení a chování. Děti, žáci a studenti se zdravotním znevýhodněním např. ve formě oslabení, lehčích zdravotních poruch učení a chování vyžadují zohlednění ve vzdělávání. Děti, žáci a studenti se sociálním znevýhodněním jsou ohroženy patologickými jevy, je zde nařízena ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova.

Dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami je tímto ustanovením zaručeno *„právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“* (Školský zákon, online, 2019-1-2).

Mezi další důležité legislativní dokumenty lze zařadit vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání způsobem, který odpovídá jejich potřebám, při současném využití speciálních pomůcek. Při hodnocení těchto žáků, jejich přijímání ke studiu i při jeho ukončování se vždy přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění (Bartoňová, 2005).

### **3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ**

Portál ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy popisuje podpůrná opatření jako podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravení postupu jeho vzdělávání. Cílem těchto úprav je snaha vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami, či odlišným kulturním prostředím ze kterého žák vstupuje do vzdělání.

Podpůrná opatření definuje školský zákon, podle kterého se člení do 5. stupňů. Tyto opatření různých stupňů lze kombinovat (MSMT, online, 2019-01-19).

I. Stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje vždy škola.

II. - V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení.

Podpůrná opatření uplatňují ve výuce pedagogové s cílem podpořit vzdělávání žáka zejména změnou pedagogických postupů, jako jsou různé úpravy metod výuky, didaktické postupy a úpravy v kriteriích hodnocení žáka, případně o změny ve strategiích učení žáka. Pokud je charakter obtíží žáka takový, že postačují pedagogické postupy, pak škola volí 1. stupeň podpůrného opatření. Může postačovat zvýšená individualizace v postupech se žákem, nebo je třeba, aby se na úpravách vzdělávání žáka domluvilo více pedagogů, pak je vhodné vytvářet Plán pedagogické podpory. (MSMT, online, 2019-1-21)

#### **3.1 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY**

Plán pedagogické podpory (viz příloha č. 1) obsahuje zejména popis obtíží žáka, jako jsou například mírné potíže ve vzdělávání – pomalejší tempo, potíže v koncentraci pozornosti, ve čtení, psaní či počítání. Stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. Důraz se klade zejména na stručnost, praktičnost, přehlednost a využitelnost. S Plánem pedagogické podpory seznámí škola žáka, zákonného zástupce, všechny vyučující žáka a další pedagogické pracovníky podílející se na provádění tohoto plánu. Osoby, které se s tímto plánem seznámily, plán zároveň

podepisují. Plán pedagogické podpory je průběžně vyhodnocován, nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrného opatření. Škola zjišťuje, zda tato podpůrná opatření vedou k naplňování cílů, pokud nikoli, doporučí škola zákonnému zástupci využít služeb školského poradenského zařízení.

Důležité je, aby škola provedla pedagogické posouzení zodpovědně. U žáků s odlišným mateřským jazykem může být problém ve vzdělávání jinde než jen v neznalosti vyučovacího jazyka. V takovýchto případech se doporučuje začít spolupracovat se školským poradenským zařízením.

Školské poradenské zařízení žáka objedná k posouzení jeho vzdělávacích potřeb, objednáací lhůta by měla respektovat i důvody pro které žák do školského poradenského zařízení přichází.

Na základ vyhodnocení všech podkladů se kterými žák do pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra přichází (Plán pedagogické podpory, vyšetření lékařů a klinických odborníků, vyšetření z jiných školských poradenských zařízení apod.) dojde k vyšetření žáka za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Po vyhodnocení všech souvislostí školské poradenské zařízení vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které obsahuje závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření.

K těm patří podpůrná opatření, která se vztahují k úpravě metod a forem vzdělávání žáka, k podpoře školním poradenským pracovišť, úpravě obsahu vzdělávání a případně k úpravě výstupů ze vzdělávání u žáků, kde je tato úprava nezbytná, organizaci výuky, volnočasových aktivit, prostorového uspořádání, délka přestávky, počet žáků ve třídě nebo ve skupině dále např. individuální vzdělávací plán, personální podpora pro práci pedagoga – asistent pedagoga, další pedagogicky pracovník, školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Podpůrná opatření zahrnují také požadavek na stavební úpravy prostor, kde se žák vzdělává.

Podpůrná opatření mají tzv. normovanou finanční náročnost, která představuje objem finančních prostředků, které se opatření poskytuje (MSMT, online, 2019-1-22).



## 3.2 1. STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

První stupeň podpory se snaží zabránit, aby se žák dostal do koloběhu školních neúspěchů nebo aby pociťoval ke škole odpor. V této fázi se aplikují metody a formy práce, které slouží jako prevence proti zhoršování školní úspěšnosti žáka.

Důležitou roli zde hrají sami pedagogové. Jejich úkolem je žáka pozorovat a analyzovat jeho školní práci. Pedagogové využívají dlouhodobé hodnocení a zajímají se o jeho život mimo školu, ale také musí znát zdravotní stav žáka a jeho rodinnou situaci. Důležité je, aby se pedagog o žáka staral do hloubky, ne jen povrchně, protože jedině tak lze odhalit příčiny školních neúspěchů a předejít neúspěchům dalším (Katalog podpůrných opatření, online, 2019-01-22).

Tento stupeň podpory spočívá v tom, že pedagog zajistí žákovi příjemné prostředí, například upraví zasedací pořádek tak aby žákovi i vyučujícímu místo vyhovovalo. Dále pedagog může zajistit žákovi kratší vyučovací hodiny, a naopak i další přestávky, nebo plánuje a organizuje čas mimo školní vyučování. V této fázi musí pedagog uplatňovat individuální přístup k žákovi, zohledňovat učební styl žáka a zapojovat spíše aktivizační metody. Důležité je také zapojení skupinové výuky, při níž se žák učí spolupráce s ostatními. Pedagog rovněž musí spolupracovat a komunikovat s rodiči znevýhodněného žáka, informovat je o průběhu vyučování a chování žáka ve výuce, ale také se s nimi domlouvat ohledně přípravy na hodiny. Konkrétní úpravy v tomto stupni opatření spočívají hlavně v úpravách metod a organizaci výuky, obsahu a výstupů vzdělávání, v hodnocení apod.

Volí se takové metody výuky, aby žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podporovaly k co největšímu rozvoji poznávacích procesů. Orientovat by se měly hlavně na práci s textem nebo obrazem a na vnímání s důrazem na individualizaci. Hlavním cílem při zvolení určité metody by měla být motivace žáka a zvýšení jeho pozornosti ve výuce. Hodnocení musí vést k motivaci žáka a orientovat se na individuální pokroky, rozvíjet by se mělo též sebehodnocení žáka (MŠMT, online, 2019-22.1).

Pokud je žák zařazen do tohoto stupně opatření, má tak nárok na vytvoření plánu pedagogické podpory, na konzultace s pedagogickými pracovníky a průběžné vyhodnocování zvolených postupů a metod práce se žákem, kompenzační a učební pomůcky dle podmínek školy a pedagogů a dále na úpravu výstupů během hodiny.

Je-li to možné, nesmíme zapomenout zahrnout do spolupráce i rodiče znevýhodněného žáka. Avšak je důležité počítat i s variantou, že někteří rodiče nemusí být ke spolupráci motivováni a také, že některá základní opatření v rámci přímo podpory pedagogem bude pedagog realizovat ihned, na základě svého aktuálního vyhodnocení. Při uplatňování podpůrných opatření se můžeme dívat na rodiče dvojitým způsobem. Jednak jako na pomocníky při realizaci navržených opatření, která vlastnímu dítěti poskytují ve spolupráci ve spolupráci se školou a jednak jako na příjemce podpory ze strany školy. Aby mohl rodič dobře poskytovat podporu svému dítěti, často potřebuje sám podporu pro její efektivní využití.

Rodiče by měli hlavně žáka podporovat v oblasti domácí přípravy na základě konzultace s vyučujícím, zajišťovat mu základní podmínky pro úspěšnou domácí přípravu, emočně žáka podporovat při zvládnání nároků školy, spolupracovat při vyhodnocování podpůrných opatření apod.

Zároveň jsou zde i možnosti podpory rodičů ze strany školy při poskytování podpůrných opatření, např. podpora rodiče v oblasti domácí přípravy jejich dítěte, kdy rodič od učitele získává popis metod a forem práce, přístupů, konzultaci k množství činností, časovému rozvrhu, k pomůckám, atd. Zajišťování zpětné vazby mezi učitelem a rodičem, zprostředkování mimoškolních aktivit, které podporují školní výkon apod.

Kucharská a Zapletalová ve své metodice uvádějí, že: *„Rodiče většinou očekávají konkrétní rady a postupy, které mohou využívat v rámci domácí přípravy. Někdy je potřebné věnovat čas podmínkám domácí přípravy a jejímu vnitřnímu členění (vhodná doba, délka, struktura, míra dopomoci dítěti). Pro učitele je velmi důležitá také zpětná vazba od rodiče, která může zahrnovat cenné informace o výkonech a postojích žáka z pohledu rodiny a také o postojích, či očekávání samotných rodičů. Je potřeba si též uvědomit, že rodiče nejsou homogenní skupinou, liší se ve svých postojích, prioritách, přístupech, do jejich postojů se promítá jejich osobnost, intelekt, životní zkušenost“* (Kucharská, Zapletalová, 2016). Ve vztahu se musí cítit učitel i rodič ve své roli kompetentní – rodič je odborníkem na své dítě, učitel je odborníkem na vzdělávání (Kucharská a kol, 2011). Učitel by měl dbát na to, aby nedošlo k výměně těchto rolí, a svojí kompetentností dodává rodiči jistotu, že se jeho dítěti dostává adekvátní péče.

### **3.3 CHARAKTERISTIKA PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ 2. -5. STUPNĚ**

Podpůrná opatření druhého stupně na rozdíl od prvního stupně, navrhuje školské poradenské centrum, které provádí vyšetření žáka a na základě tohoto vyšetření jsou posouzeny speciální vzdělávací potřeby. Závěry vyšetření a doporučená podpůrná opatření jsou doručeny škole jako doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření druhého stupně se pak vztahují například k metodám a formám vzdělávání, úpravě obsahu vzdělávání, uspořádání třídy, počet žáků ve třídě, individuálnímu vzdělávacímu plánu a hodnocení žáka (NUV, online, 2019-02-17).

Žák zařazený ve druhém stupni podpůrných opatření má upraveny vzdělávací potřeby, které jsou především ovlivněny aktuálním zdravotním stavem, jiným kulturním či jazykovým prostředím nebo odlišnými životními podmínkami. Dále pak například specifickými poruchami učení nebo chování, oslabením sluchových či zrakových funkcí, drobnými řečovými vadami, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, zhoršenému dorozumívání, problémy ve schopnosti učit se či připravovat se na školní práci (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2019).

Konkrétní úpravy se týkají individuálního přístupu, úpravy a metod vyučování, změn v hodnocení žáka. Je zde možnost stanovit i individuální vzdělávací plán. Tyto všechny úpravy pak doporučuje školské poradenské zařízení. Metody výuky by měly podporovat výchovu žáka, brát ohledy na jeho učební styly, nadání a jeho specifika. Tyto metody pak především mají rozvíjet vnímání, pozornost, paměť a řešení problémových situací. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných uvádí, že normovaná finanční náročnost může zahrnovat úpravu obsahu vzdělávání, učebnice a kompenzační pomůcky, jednu hodinu týdně pedagogické intervence ve škole, speciálně pedagogické péče a měsíčně dvě hodiny metodické podpory poradenského zařízení (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření třetího stupně jsou podmíněna stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb u žáka. Stejně jako u jiných stupňů podpůrných opatření je potřeba upravit

vzdělávací potřeby žáka v rámci úprav metod práce, v organizaci a v průběhu vzdělávání, v hodnocení žáka, kdy je zároveň nutná úprava školního vzdělávacího programu. Tyto potřeby jsou pak ovlivněny jak množstvím specifických poruch učení jako jsou například závažné specifické poruchy učení, poruchy chování, řečové vady těžšího stupně, zrakové a sluchové postižení, tělesné postižení, lehké mentální postižení, neznalost vyučovacího jazyka atd.), tak i odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, ve kterých žák vyrůstá (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření třetího stupně zajišťují podporu pedagoga a to tak, že mu zajistí asistenta pedagoga, kdy na každého asistenta připadají maximálně čtyři žáci. Žák má také možnost podle svých potřeb využívat komunikační systém pro neslyšící a hluchoslepé. Zajištěna je také podpora speciálně pedagogického centra, pokud žák vyžaduje nácvik prostorové orientace. V případě zájmu žáka je vhodná spolupráce i s jinými odborníky jako jsou například lékaři, sociální pracovníci a terapeuti. Poradenská činnost je nezbytné zajistit také v rámci školy, konkrétně zapojením školního metodika prevence, výchovného poradce, třídního učitele a dalších pedagogických pracovníků. Vhodná je také přítomnost školního psychologa či školního speciálního pedagoga přímo ve škole (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Jak dlouho se podpůrná opatření třetího stupně poskytují, se odvíjí od charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Poskytování může trvat od několika měsíců až po celou dobu trvání školní docházky, tato délka se upravuje v závislosti na posouzení aktuálního stavu žáka a na dalších okolnostech.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření vždy stanovuje školské poradenské zařízení v důsledku selhávání žáka ve vzdělávání a to v případě, jde-li o žáka středně těžkého či těžkého mentálního postižení, těžkého zrakového či sluchového postižení jako je nevidomost a hluchota, závažného tělesného postižení či onemocnění, poruchy autistického spektra, nebo neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova. Pro poskytování tohoto stupně podpory musí být zajištěn písemný souhlas zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Pokud se stanoví čtvrtý stupeň podpory, jsou důležité významné úpravy ve vzdělávání v rámci jeho obsahu i výstupů. V tomto případě podpůrná opatření umožňují specifické komunikace nebo komunikační systémy, zajišťují využití podpory orientace v prostoru, zajišťují tlumočnicka českého znakového jazyka nebo přepisovatele mluveného jazyka. Asistent pedagoga v tomto

případě připadá na jednoho žáka, kdy kromě asistenta pedagoga může být ještě nápomocný i druhý pedagogický pracovník pět hodin za týden (Michalík, Baslerová, 2015).

Nejvyšším možným stupněm podpory jsou podpůrná opatření pátého stupně, která jsou poskytována handicapovaným žákům. Jedná se o opatření organizační, personální a vzdělávací, tedy o celkovou úpravu vzdělávacího systému. U tohoto stupně podpůrných opatření nejsou postiženy nejen metody výuky, obsah a výstupy daného učiva, ale i podmínky přijímání ke studiu, ukončování studia a hodnocení. Tímto opatřením je také ošetřena i míra intervence, která je v tomto případě velmi vysoká a prostředky, díky nimž je dosahováno inkluze ve vzdělávání. U žáka s mentálním postižením se zpravidla uplatňuje individuální vzdělávací plán. Při vzdělávání je potřeba využívat speciální učebnice a další možné alternativy výukových materiálů, speciálních didaktických, finančně náročných kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a vždy je nutná i úprava pracovního prostředí jak ve třídě, tak v celé škole. Výuka předmětů je pak zajišťována s využitím terapeutických metod a s podporou pomůcek pedagogem s příslušnou odbornou kvalifikací individuálně, případně často s podporou dalšího pedagogického pracovníka. U žáků, kteří mají stanovené podpůrné opatření pátého stupně, se výuka neobejde bez využití náhradních forem komunikace a využití potřebných pomůcek jako jsou například komunikátory, PC, speciální klávesnice apod. Důležité také je poskytovat individuální pedagogickou nebo speciálně pedagogickou péči i mimo vyučování v rámci školy. To znamená, že pedagogický pracovník není s žákem jen po dobu jeho výuky, ale zúčastňuje se i dalších školních aktivit, které souvisejí se vzděláváním, jako je například školní družina a zájmové kroužky. Pokud zdravotní stav žáka neodpovídá tomu, aby se žák mohl vzdělávat ve škole, využívá se individuální výuka v domácím prostředí, kterou zajišťují pedagogové školy, případně pracovník speciálně pedagogického centra. Další formou vzdělávání žáků v tomto stupni podpory je vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, které zprostředkovává příslušný krajský úřad. Podpůrná opatření v pátém stupni vycházejí vždy z doporučení školského poradenského zařízení a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z prvního a čtvrtého stupně podpory. Škola, která vzdělává žáka ve stupni podpory, náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka (Katalog podpůrných opatření, online, 2019-01.3).

## 4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

### 4.1 TERMÍN SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

*„Je to osamělý život, být dítětem s poruchou, kterou nikdo nemůže vidět nebo jí rozumět. Své učitele doháníte k zoufalství, rodiče jsou z vás zklamaní, a co je nejhorší, vy víte, že nejste právě hloupi.“* Susan Hampshire

Specifické poruchy učení dále jen SPU jsou takové poruchy, které způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu. U takto zasažených jedinců jsou nedostatečně rozvinuté schopnosti, které způsobují obtíže při výuce. Dochází k neschopnosti nebo ke snížené schopnosti naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence. Tyto poruchy mohou být vrozené nebo získané v raném dětství – vznikají často drobným poškozením v době před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte, když je mozková tkáň často zranitelná. Mnohdy svojí roli může hrát i dědičnost (Zelinková, 2003).

Specifické poruchy učení existují pravděpodobně tak dlouho, jako lidská vzdělanost zprostředkovaná symboly. Při současných zvyšujících se nárocích na vzdělání je však jejich výskyt stále nápadnější a závažnější. Za základní etiologickou charakteristiku bývá považována souvislost s dysfunkcí centrálního nervového systému a ze symptomatologie pak neschopnost integrovat více mentálních funkcí do jednoho učební cíle (Kocurová, 2000).

Pravidelně sledovaným údajem u všech handicapů je jejich výskyt v populaci. Údaje se nejčastěji týkají dyslexií, kde světová literatura udává výskyt od 0,1% (v Japonsku) po 30% v Jižní Americe (Kocurová 2002). V té souvislosti je účelné rozlišovat defekt podle intenzity. U těžkých specifických poruch učení, souvisejících nejčastěji s mozkovým poškozením či dysfunkcí se předpokládá ve výskytu nezávislost na jazykových, kulturních a socioekonomických vlivech. Výskyt lehčích deficitů je daleko variabilnější a souvisí s celou škálou vlivů, mezi které patří např. struktura jazyka, metody školní výuky pravopisu a čtení, přitěžující zdravotní, psychické a sociální vlivy, míra vzdělávacího nátlaku, úroveň diagnostické a nápravné péče.

U nás se většinou výskyt odhaduje na 1 -2% dětí, které trpí tak závažnými obtížemi se čtenou a psanou řečí, že se s nimi nedokážou samy vypořádat a jsou ohroženy např. funkční negramotností (Matějček 1987). Včetně méně závažných obtíží bývá udáván počet 2-4% (Mertin 1995).

## 4.2 VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Tradičně se uvádí pro zmíněnou skupinu poruch označení „specifické vývojové poruchy učení“ (dále jen SVPU), kde slovo specifické je spojeno s jejich specifickými charakteristikami a slovo vývojové naznačuje, že se začínají výrazně projevovat až v určitém vývojovém období (Michalová, 2001).

Často bývá v běžné řeči používáno označení „poruchy učení“, které však zahrnuje širší oblast problému než je tomu u specifických poruch učení. V současnosti se často termín „vývojové“ vypouští a nejpoužívanější označení pak je specifické poruchy učení.

U názvů specifických poruch učení se setkáváme s předponou „dys“ tzn. rozpor, deformaci, nedostatek či nesprávný vývoj dovednosti a druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.

Rozlišujeme tyto specifické vývojové poruchy učení:

**Dyslexie** – porucha osvojování čtenářských dovedností

**Dysortografie** – porucha osvojování pravopisu

**Dysgrafie** – porucha osvojování písma, postižena je grafická stránka, ale i čitelnost

**Dyskalkulie** – porucha osvojování matematických funkcí

**Dysmúzie** – porucha osvojování hudebních schopností

**Dyspinxie** – specifická porucha výtvarných schopností

**Dyspraxie** – specifická porucha obratnosti, schopnost vykonávat složitější úkony (nejčastěji neobratnost)

(Pipeková, 2004).

Specifickou poruchou mohou být postiženi i další činnosti, takže někdy bývají zmiňovány ještě další „dysporuchy“.

*„S určitou mírou nepřesnosti, se jako zastřešující pojem pro všechny nebo většinu specifických poruch učení používá označení dyslexie. Došlo k tomu zřejmě proto, že dyslexie, jako specifická porucha čtení je historicky nejdéle sledovanou poruchou.“* (Kocurová, 2002).

#### 4.2.1.1 **Dyslexie**

Nejčastěji vyskytující a nejznámější specifická porucha učení je dyslexie. Jedna se o sníženou schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami, typické jsou obtíže v rychlosti, správnosti, porozumění čtení apod. Objevuje se vynechávání písmen, vynechávání slov, nesprávné čtení předložkových vazeb nebo délky samohlásek. Tato porucha učení postihuje zhruba 8-10% populace (Michalová, 2008).

U této specifické poruchy učení je charakteristické, že je oslabeno vnímání, řeč, paměť, motorika a pozornost (Vašutová, 2008).

Dyslexie je podmíněna poruchami v poznávacích schopnostech, přičemž jejich příčinou je nejčastěji dědičnost. Rodiče dyslektici mají 50% pravděpodobnost, že jejich dítě bude trpět stejnými obtížemi. Dále může být dyslexie způsobena změnami ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy, které často vznikají v období těhotenství nebo kolem porodu. U některých jedinců lze poruchu odstranit, u jiných přetrvává v určité podobě až do dospělosti (Zelinková, 2013). Problém pravděpodobně spočívá v nedostatečné souhře a spolupráci obou mozkových hemisfér. K tomu, aby dítě v počátcích výuky úspěšně zvládalo čtení, je třeba nikoli vyhraněné funkční dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou, ale naopak jejich dobré spolupráce. Dokud dítě písmena dobře nezná a jejich sestavy pouze „luští“, zaměstnává především hemisféru pravou. Jakmile začne spojovat tvary písmen se zvuky a zvláště když je pak naplňuje věcným obsahem, tj. když čte významy vnímaných slov, nutně vstupuje do hry hemisféra levá a přebírá vedoucí roli.

První příznaky dyslexie se objevují v tu chvíli, kdy dítě začíná pozdě mluvit, obtížně se vyjadřuje, má malou slovní zásobu, nedokáže vytleskat slovo po slabikách. Ovšem ne vždy tyto příznaky musí znamenat, že dítě bude dyslektické. V těchto případech se může jednat pouze o vývojové opoždění, které se během pár měsíců srovná. O dyslexii by se mělo začít mluvit tehdy, jestliže má dítě problém rozeznat písmena nebo zná abecedu, ale nedokáže písmena poskládat do slabik a slov. Později má potíže



se čtením, nerozezná množství nebo vidí čísla zrcadlově, např. 32 místo 23. Mezi další projevy patří obtížné soustředění, ztráta v textu a únava ze čtení.

#### 4.2.1.2 *Dysgrafie*

*„Dysgrafie často bývá zahrnuta pod pojmem dyslexie. Postihuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena, obtížně je i napodobuje“* (Zelinková, 2000). Projevuje se také výraznými obtížemi v osvojování psaní, tj. při učení se tvarům jednotlivých písmen nebo celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu. Úzce souvisí s dysortografií a velmi často je projevují společně. I dítě s dysgrafií může psát čitelně, když má na psaní neomezený čas. Z počátku je tato porucha považována za lenost, protože psaní je velmi únavné a děti rychle vyčerpá. Dysgrafik se nenaučil psát, ačkoliv netrpí žádnou smyslovou vadou ani žádnou závažnou poruchou pohybovou a ačkoliv nemá žádné závažné nedostatky v oblasti inteligence ani v oblasti citových vztahů. Takové dítě nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově obrací. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz, a to nikoliv proto, že by dítě trpělo nějakou vadou hybnosti, ale že si s tvary písmen neví rady. U takových dětí pak zpravidla nacházíme i jiné nápaditosti, které svědčí o lehké mozkové dysfunkci na podkladě určitého poškození mozku (České nemoci, online, 2019-01-25).

Příčiny dysgrafie nebývají příliš jasné. Předpokládá se vrozený, případně dědičný základ, snížené nebo nerozvinuté schopnosti. Mohou se objevovat i komplikované případy, kdy dysgrafie může být primární příčinou dysortografie (specifická porucha pravopisu). Grafická složka totiž může odčerpávat tolik pozornosti, že pravopisná složka zůstává nezvládnutá a dětem nezbývá dost sil k aplikaci pravopisných jevů.

Nejčastějšími projevy dysgrafie je, že dítě drží psací náčiní křečovitě nebo nesprávně, tlačí na psací náčiní, nebo není schopno provádět plynulé tahy. Dítě si obtížně pamatuje a napodobuje tvary písmen, písmo je neurovnatelné, kostřbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné, písmena nejsou stejně veliká. Přepisování je neúčinné, mnohdy se stává, že přepisovaný úkol je horší než úkol původní. V diktovaných slabikách nebo slovech píše dítě pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná, nebo ta, která si pamatuje. Dítě nepíše háčky, čárky, neslyší všechna písmena správně.

#### 4.2.1.3 **Dysortografie**

Tato porucha učení postihuje zejména pravopis, ne však celou gramatiku, také se často pojí s poruchou čtení a kvality písma. Vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy jako je rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechání písmen, popř. slabik, nezvládnání hranic slov v písmu. Patří sem i problematika nevhodné aplikace gramatických jevů v diktátech (Zelinková, 2003).

Dysortografie se často pojí s poruchou čtení a kvality psaní písma. Obvykle dochází ke zlepšování kvality čtení, ale výrazné obtíže v pravopise mohou obvykle přetrvávat ještě na druhém stupni základní školy.

Nejhlavnější příčiny dysortografie bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce (vnímání), dysfunkce pravé mozkové hemisféry, poruchy soustředění, oslabení paměti, pomalé pracovní tempo, problémy s grafomotorikou. Dále se může rozvinout na bázi poruchy dynamiky duševních procesů: na podkladě hyperaktivity, případně hypoaktivity je negativně ovlivněn průběh procesu psaní, žák se snadno unaví a není schopen správně aplikovat třeba i dobře naučené gramatické učivo do písemné podoby (Michalová, 2003).

Projevy dysortografie jsou velmi podobné projevům dysgrafie, zejména se jedná o celkovou úpravu v sešitech, která je neúhledná. Dítě píše velmi pomalu a zaměňuje písmena b-d-p, a-o, h-ch, m-n, nebo některá písmena dokonce vynechává. Nezvládá souhláskové shluky, zaměňuje sykavky a není schopno rozložit slovo na hlásky, slabiky a naopak.

*„U dětí s dysortografií je potřeba vytvořit pozitivní atmosféru důvěry, dítě netrestat za chyby, umožnit dítěti, aby gramatické chyby v psaném textu opravilo verbálním zdůvodněním, motivovat dítě pochvalou i za dílčí úspěchy“* (Martincová, 2007).

#### 4.2.1.4 **Dyskalkulie**

Dyskalkulie je specifická porucha počítání. Zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká ovládnutí základních početních úkonů jako například sčítání, odčítání, násobení a dělení (Blažková, 2009).

Další definici dyskalkulie formuloval Ladislav Košč v roce 1985: „*Vývojová dyskalkulie je strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními vlivy podmíněném narušení těch částí mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného dozrávání matematických funkcí, které však zároveň nemají za následek snížení všeobecných rozumových schopností.*“

Všechny specifické poruchy učení jsou důsledkem určité dysfunkce v centrální nervové soustavě, kterou způsobí porod nebo samotné geny. V případě dyskalkulie tato poškození naruší oblast mozku, které ovládají matematické funkce. Důležité ale je, že všeobecné rozumové předpoklady takto postižených dětí jsou průměrné, někdy dokonce nadprůměrné. V této souvislosti jsou jedinci se specifickými poruchami učení považováni za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Samozřejmě musíme odlišovat matematické potíže spojené s dyskalkulií od těch, které odpovídají nižší inteligenci. Dyskalkulie tedy nemůže být diagnostikována u osob s hodnotou nižší než 90 či 85.

Tato porucha se projevuje v oblasti manipulace s konkrétními předměty nebo symboly. Problém činí hlavně tvoření skupin nebo řad, porovnávání a počítání. V geometrii se jedná zejména o poruchu prostorové představivosti a dítě tak často selhává při obkreslování a rýsování figur, při psaní a kreslení i v případě rozmístění figur a geometrických útvarů a těles v prostoru. Velký problém dělá jedincům číst matematické symboly, jako jsou například číslice, čísla, římské číslice. Porušena je zrková percepce neboli vnímání či pravolevá orientace. Další problém nastává tehdy, kdy jedinec není schopen psát číslice ve formě diktátu a přepisu jednoho i vícemístných čísel. Čísla tak snadno zaměňují nebo zapomínají psát nuly. Děti například zaměňují číslice 6 za 9 a jako podobná vnímají například čísla 2008, 2080, 2800. Písemný projev je také často neúhledný a číslice nestejně velká. Při psaní čísel pod sebe žák neumísťuje správně jednotky pod jednotky, desítky pod desítky apod.

Problém také činí ale i předčíselné a číselné představy jako třídění předmětů podle barev, tvarů a velikosti, určování počtu stejně x stejně x více, řazení čísel podle velikosti, ukazování počtu prstů podle čísla na kartičce. Nesnadná je také orientace v čase a to především určování hodin, dnů, měsíců a ročních období. Pro děti také není snadné určovat zeměpisnou šířku a délku oblastí na mapě (Novák, 1997).

#### 4.2.1.5 *Dyspraxie*

„Dyspraxie je označení stavu, jímž trpí některé „neohrabané“ děti“ (Kirbyová, 2000), méně známá obdoba dyslexie nebo dysgrafie. Dříve známo jako syndrom nešikovného dítěte či minimální mozková dysfunkce. V populaci se tato porucha objevuje poměrně často, pouze se o ní příliš nemluví. Stejně jako u jiných specifických poruch učení tato porucha postihuje spíše chlapce. Jejich mozek je mnohem více citlivý v prenatálním a perinatálním vývojovém stadiu v děloze a při porodu. Dyspraxie je specifická porucha pohybové koordinace, a to jak jemné, tak i hrubé motoriky. Dítě má méně obratné svaly a má problém například naučit se jíst lžící, házet či chytat míč, jezdit na kole, zapínat si knoflíky, psát, malovat apod. Stejně jako u všech jiných poruch, i u této mohou být projevy mírné, střední nebo těžké. K dyspraxii se také pojí i to, že dítě se neustále vrtí a nedokáže chvíli zůstat v klidu, hrozí zvýšená unavitelnost. Následky této specifické poruchy jsou vidět v každodenním životě a mohou dítě ovlivňovat zásadním způsobem, kdy může být dítě vyřazováno z kolektivu vrstevníků, protože působí „zvláště“. V tom případě pak děti mívají sníženou sebedůvěru a mohou trpět i depresí (Nemoc – pomoc, online, 2019-01-10).

#### 4.2.1.6 *Dysmúzie*

Dysmúzie v užším slova smyslu je porucha, která patří mezi specifické poruchy učení, na rozdíl od jiných specifických poruch učení však nemá tak nepříznivé společenské důsledky. V širším slova smyslu se může jednat o poruchu ve složce receptivní (postižený nedokáže rozpoznat tóny, melodie, hudební nástroje apod.) či expresivní (postižený špatně reprodukuje tóny, melodie a písně, nedokáže správně zacházet se smyčcem, neobratně používá prstoklad), vyloučena není ani kombinace obou složek, pak je ale vhodnější užití názvu Amúzie. Porucha se vyskytuje velmi často izolovaně, tzn., že není doprovázena výskytem jiných specifických poruch učení (Pedagogický lexikon, online, cit. 2019-01-20).

Nejčastějšími projevy této specifické poruchy učení narušení smyslu pro rytmus, pro tóny, schopnost převést hudební vjemy do emocí, schopnost hudbu reprodukovat. Dále je narušena buď celková úroveň schopností pro hudbu, a tím, že je snížen celkový zájem o ni, nebo schopnost projevovat se hudebně např. zpěvem. Dítě není schopno naučit

se manipulovat s nástroji, naučit se číst tóny, nemá smysl pro rytmus, apod. (Vašutová, 2008).

#### 4.2.1.7 *Dyspinxie*

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, pro kterou je charakteristická nízká úroveň kresby, jde o celkovou neschopnost zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku. Projevuje se jako velmi nízká úroveň kresby. Dítě není schopno své představy znázornit kresbou, má obtíže při používání kreslicích nástrojů (Michalová, 2004).

Poznání a posouzení úrovně kreslení pomáhá předvídat nejen dysgrafii. Vyznačuje se neobratným držením, tvořením s tužkou anebo štětcem. Dítě těžko usměrňuje pohyb ruky při kreslení čar, změně směru čáry, při kreslení podle kontur. Čáry často přetahuje, nedodrží vybarvovanou plochu. Tahy při kreslení jsou křečovitě, nejisté. Závaznějším problémem při dyspinxii je neschopnost zobrazit určitý objekt – dům, strom, postavu anebo napodobit kompozice. Kresbný projev je na velmi nízké úrovni, někdy až bizarní a ukazuje narušení názorné orientace dítěte. Porucha může mít původ v postihnutí vizuální, nebo motorické oblasti. Při diagnostice se využívají testy obkreslování. Úlohou dítěte je napodobit předlohy, postupuje od jednoduchých po složitější, které má před sebou, může neustále kontrolovat správnost svého postupu. Kreslí například kruh, kříž, hvězdu. Podle toho poznáme, která část je nedostatečně vyvinutá. Můžeme se ho zeptat, zda nakreslilo obrázky stejné a v čem se liší. Pokud to dítě umí posoudit, bude problém v oblasti motoriky. Pokud to nerozpozná, jde o problém v oblasti zrakové percepce (Matějček 1993).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 METODIKA VÝZKUMNÉ PRÁCE

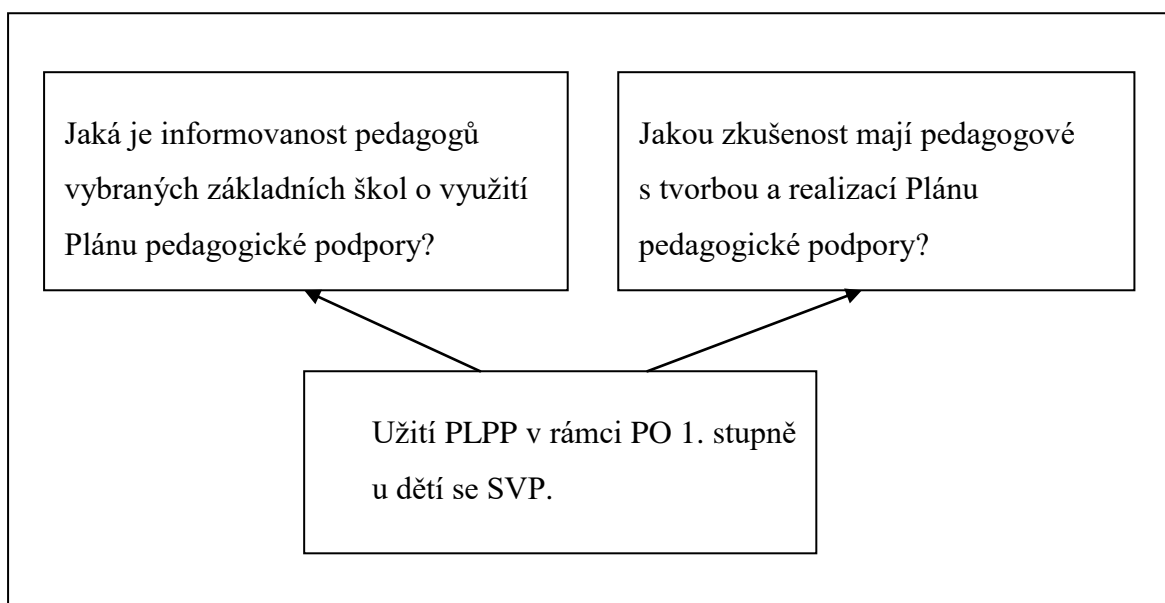
### 5.1 VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumným cílem předkládané bakalářské práce je zjistit jak pedagogové využívají plán pedagogické podpory v rámci podpůrných opatření 1. stupně u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na vybraných základních školách.

Výzkumný cíl práce je dále členěn do dvou dílčích výzkumných otázek. První dílčí výzkumná otázka (dále jen DVO1) se zaměřuje na zjištění, jaká je informovanost pedagogů Vybraných základních škol o využití Plánu pedagogické podpory. Pomocí druhé dílčí výzkumné otázky (dále jen DVO2) usiluji o zjištění, jakou mají pedagogové vybraných základních škol zkušenost s tvorbou a realizací plánu pedagogické podpory. K naplnění těchto cílů jsem si stanovila 14 otázek, které jsou uvedeny v příloze č. 2.

Výzkumné šetření pro bakalářskou práci probíhalo v časovém rozmezí od 15. 12. 2018 do 3. 3. 2019 včetně přípravy výzkumných otázek, realizace sběru dat, vyhodnocení dat a prezentace výsledků výzkumu.

Schéma 1 – Členění výzkumného cíle na dílčí výzkumné otázky



Zdroj: Vlastní analýza, 2019

## **5.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE**

Výběr výzkumné strategie zahrnuje dva základní odlišné přístupy ke zkoumání skutečnosti, a to kvalitativní a kvantitativní. Kvantitativní výzkumná strategie se snaží zkoumat předměty, které se svým způsobem mohou měřit a třídít, mezitím kvalitativní výzkumná strategie se zaměřuje na rozdílné a rozmanité postupy a snaží se najít porozumění zkoumaného problému. Tento typ výzkumu se do určité míry odehrává v prostředí, v němž se zkoumané jevy reálně vyskytují. U této výzkumné strategie však platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných oslovených vůči výzkumníkovi značně ovlivňuje kvalitu získaných dat (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Vzhledem k tématu mé bakalářské práce, jsem se rozhodla pro své výzkumné šetření využít kvalitativní výzkumnou strategii. V případě této výzkumné strategie se jedná o výzkum velmi pružný a přizpůsobivý, jehož otázky mohou být v jeho průběhu měněny. Výzkumník si na začátku stanoví určité téma, včetně základních výzkumných otázek, ale v průběhu dotazování může tyto otázky měnit a přizpůsobovat je potřebám svého výzkumného šetření, i samotných respondentů (Hendl, 2005). Hlavní metodou pak byl polostrukturovaný rozhovor.

### **5.2.1 METODA SBĚRU DAT**

#### **5.2.1.1 Polostrukturovaný rozhovor**

V této bakalářské práci jsem jako hlavní výzkumnou metodu zvolila metodu rozhovoru tzv. interview, konkrétně polostrukturovaný rozhovor (též rozhovor pomocí návodu, polostandardizovaný, částečně řízení rozhovor s otevřenými otázkami). Rozhovor patří mezi nejobtížnější metodu pro sběr kvalitativních dat. Polostrukturovaný rozhovor stojí mezi dvěma základními druhy rozhovorů – nestrukturovaným a strukturovaným. Tvůrce rozhovoru má předem připravenou kostru témat a otázek, které chce během rozhovoru probrat, ale nemusí jej přesně dodržovat. Tato metoda umožňuje tazateli měnit pořadí otázek, mohou být pokládány doplňující otázky a je možné vyžadovat další podrobnosti, či vysvětlení odpovědí dotazovaného, abychom správně pochopili, co odpovídající svojí odpovědí myslí (Reichel, 2009). Rozhovor vyžaduje zejména citlivost, disciplínu, obohacování a interpersonální porozumění. Důležité při vedení rozhovoru je získání důvěry již na začátku, prolomit

případné zábrany a zajistit si souhlas se záznamem. Také samotné zakončení rozhovoru je významnou částí, kdy se dají získat další informace. Při vedení rozhovoru využíváme různé pomůcky pro zaznamenání jednotlivých odpovědí (Hendl, 2005).

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je především flexibilita. Verbální komunikace mezi tazatelem a dotazovaným je snadnější a přirozená. Velkou nevýhodou je především časová a psychická náročnost (Reichel, 2009).

U rozhovoru můžeme pozorovat čtyři rozdílná stadia: úvod, vzestup, dosažení cíle a závěr. V úvodní části rozhovoru je důležité navázat přátelskou atmosféru a ke každému z dotazovaných zaujmout individuální postoj. Dopředu se nelze připravit na všechny reakce dotazovaného, a proto musí být tazatel připraven na jakoukoli reakci, jako je například výsměch, zaujetí, arogance, útok, obrana apod. Po přivítání tazatel vysvětluje, jak bude rozhovor probíhat. Informuje všechny účastníky o účelu práce, kterou dělá a získá souhlas s provedením rozhovoru. V další fázi se tazatel zeptá na osobní otázky, a pak následují otázky, které směřují k zjištění cílů výzkumu. Do třetího stádia výzkumu se dostáváme tehdy, pokud tazatel vycítí, že se dozvěděl vše potřebné, to znamená, že dosáhl svého cíle. V závěrečné fázi je důležité si ověřit, zda dotazovaný nemá dojem, že byl pouze „zneužit“ jen jako zdroj informací a po navození uvolněné atmosféry se s dotazovaným loučí.

Rozhovor by měl probíhat v klidném, tichém prostředí a neměl by nikdo vyrušovat. Je důležité být během rozhovoru trpělivý a taktní, zejména vyvarovat se ironie a sarkasmu, nesdělovat dotazovanému své názory.

### **5.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU**

Výzkumné šetření pro účely předkládané bakalářské práce je realizováno ve vybraných školách v Rokycanech. Z důvodu zachování anonymity respondentů, jsem se rozhodla neuvádět názvy škol ale pouze uvádět název Vybrané školy.

Jedná se o základní školy, jejich účelem je žáky naučit základním vědomostem a zároveň je také konfrontovat s vrstevníky a naučit je řešit problémy. Výzkum probíhal na 2. stupni vybraných základních škol.

Výzkumný vzorek předkládané bakalářské práce je tvořen pedagogy, kteří mají ve své třídě alespoň jednoho žáka, kterému je poskytován Plán pedagogické podpory



v rámci podpůrných opatření 1. stupně. Předtím než byli respondenti osloveni, byla stanovena kritéria pro jejich výběr:

- Pedagog vyučuje na škole v Rokycanech
- Pedagog vyučuje na základní škole
- Ve třídě pedagoga je alespoň jeden žák, kterému je vytvořen PLPP
- Pedagog má s touto problematikou zkušenosti

Pro účely výzkumného zkoumání bylo vytipováno 5 pedagogů, kteří splňovali výše uvedená kritéria. Pouze 3 z oslovených pedagogů byli ochotni mi věnovat svůj čas a odpovědět na otázky rozhovoru. Rozhovory pak probíhaly po vzájemné dohodě v určený den, čas a na domluveném místě. Délka rozhovorů trvala okolo půl až jedné hodiny. Rozhovoru předcházelo krátké představení, respondent byl seznámen s tématem bakalářské práce a byla vysvětlena podstata šetření.

**Tabulka 1 – Struktura výzkumného vzorku**

<b>Pedagog ZŠ</b>	<b>Doba působení na pozici pedagoga v rámci vybrané organizace</b>
Pedagog 1	22 let
Pedagog 2	13 let
Pedagog 3	6 let

*Zdroj: Vlastní analýza, 2019*

## **5.4 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo v období měsíce února 2019 na vybraných základních školách v Rokycanech. Na základě stanovených kritérií jsem si vybrala pracovníky těchto škol, kteří měli odpovídat na připravené otázky. Kontakt s respondenty jsem navázala na základě elektronické pošty, kde jsem vysvětlila, za jakým účelem potřebuji dosáhnout osobního setkání.

Každý z provedených rozhovorů proběhl vždy na předem domluveném místě, kdy jsem nechala volbu místa pro setkání na respondentech. Ve většině případů probíhal rozhovor ve vybraných školách v rámci konzultačních hodin pedagogů. Všechny

rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrány na diktafon a následovně doslovně přepsány. Při realizaci jednotlivých rozhovorů byli respondenti seznámeni s tématem bakalářské práce a jejími cíli. Respondentům jsem vysvětlila účel a smysl rozhovoru a poučila je o skutečnosti, že v bakalářské práci nebudou uvedena jejich skutečná jména a ani osobní údaje, s ohledem na dodržení etických zásad. Při provádění rozhovorů jsem usilovala o empatický přístup a o aktivní naslouchání. Provedené rozhovory byly následně přepsány a zpracovány a vznikl základní materiál. Pro lepší orientaci v textu jsem si určité pasáže zvýrazňovala barevně, což mne vedlo k odpovědím jednotlivých výzkumných otázek.

## **5.5 LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Předkládaná kapitola popisuje a reflektuje možné limity provedeného výzkumného šetření.

Disman uvádí, že přirozeným jevem je skutečnost, že v případě metody rozhovoru dotazovaná osoba vždy ví, že je předmětem výzkumného šetření, což může vést k tomu, že se respondent bude chtít ukázat v tzv. „lepší světlo“ a snažit se udělat na výzkumníka co nejlepší dojem (Disman, 2002).

V rámci provedených rozhovorů může dojít k určitému zkreslení odpovědí ze strany pedagogů z vybraných škol. Na základě výše uvedeného se pokusím respondentům v úvodu rozhovoru vysvětlit okolnosti výzkumného šetření, s důrazem na anonymitu výzkumu a možnosti respondentů rozhovor v jakékoliv fázi ukončit.

Dalším, co může vést ke zkreslení výsledků výzkumného šetření je fakt, že dotazovaní respondenti obvykle neradi přiznávají, že položené otázky nerozumí a raději si odpověď vymyslí. Takové odpovědi však výzkumné šetření zkreslují a i přesto, že o tom nevíme, jsou pro nás neplatné (Disman, 2002).

Této skutečnosti se ve své práci pokusím předcházet tím, že pečlivě formuluji jednotlivé otázky rozhovoru tak, aby byly co nejvíce srozumitelné. Zároveň v úvodu rozhovoru budou všichni respondenti poučeni o tom, že mají kdykoliv během dotazování možnost žádat o upřesnění nebo zopakování otázky.

Posledním, co limituje mé výzkumné šetření, je omezený počet respondentů a tedy málopočetný výzkumný vzorek. Výzkumné šetření bylo prováděno ve více vybraných organizacích, avšak pouze tři respondenti byli ochotni mi věnovat svůj čas, smluvit si se

mnou osobní schůzku a rozhovor uskutečnit. Vzhledem k výše uvedenému nelze výsledky výzkumného šetření zobecnit na všechny pedagogy na školách v Rokycanech.

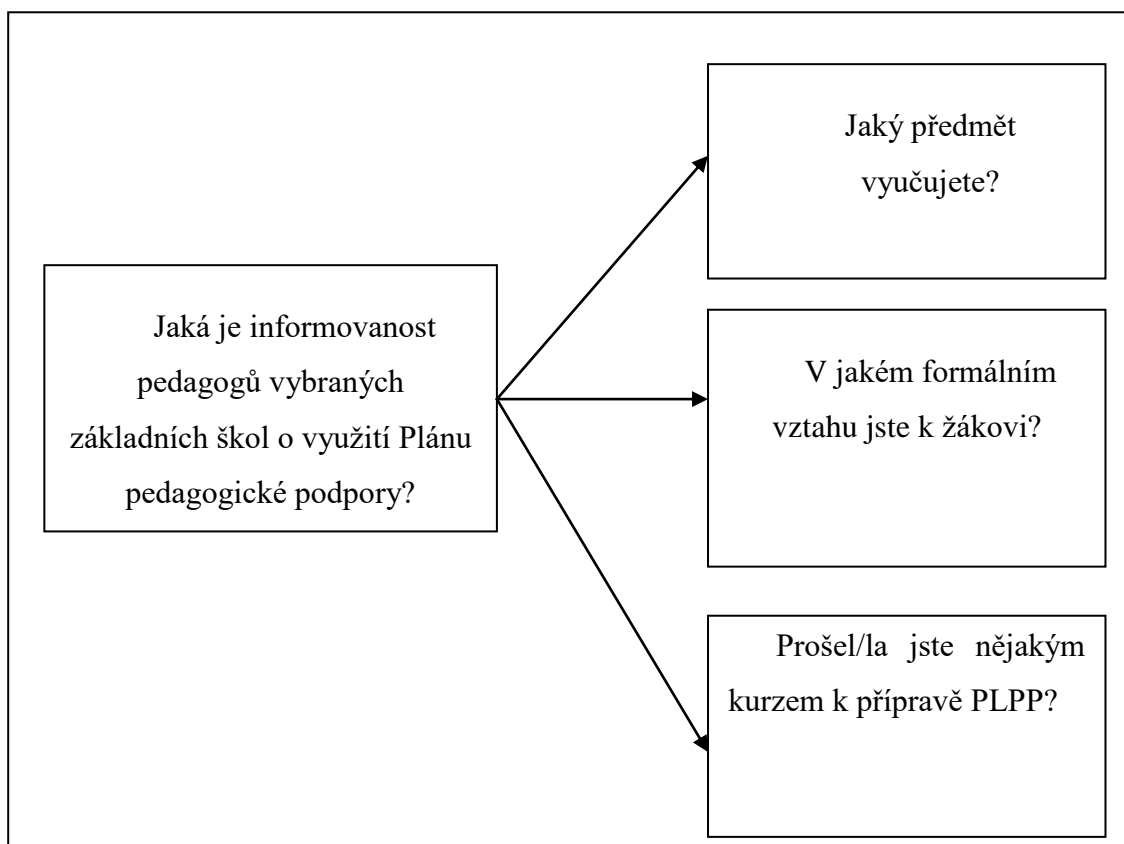
## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následujícím textu jsou získaná data interpretována a v kapitole diskuze je provedeno jejich shrnutí. Shromažďovala jsem tato data podle předem stanovených postupů, s využitím polostrukturovaného rozhovoru jako výzkumné metody. Výsledky jsou interpretovány podle předem stanovených dílčích výzkumných otázek. Pro lepší přehled výsledků jsem označila dotazované pedagogy zkratkou P1-P3.

### 6.1 VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ V RÁMCI DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY 1

První dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na zjištění, jaká je informovanost pedagogů vybraných základních škol o využití Plánu pedagogické podpory.

Schéma 2 – Zastoupení otázek v rámci DVO 1



Zdroj: Vlastní analýza, 2019

### **1. Jaký předmět vyučujete?**

P1: „*Matematika, Fyzika*“

P2: „*Učím český jazyk a přírodovědu*“

P3: „*Učím český jazyk a občanku*“

### **2. V Jakém formálním vztahu jste k žákovi?**

P1: „*Jako třídní učitelka a výchovný poradce*“

P2: „*Jsem třídní učitelka*“

P3: „*Třídní učitelka*“

### **3. Prošel/la jste nějakým kurzem k přípravě PLPP?**

P1: „*Ne, všechno v rámci samostudia a návštěvou pedagogicko-psychologické poradny – ukázka vzorových Plánu pedagogické podpory, konzultace, rozbor a popis jednotlivých částí.*“

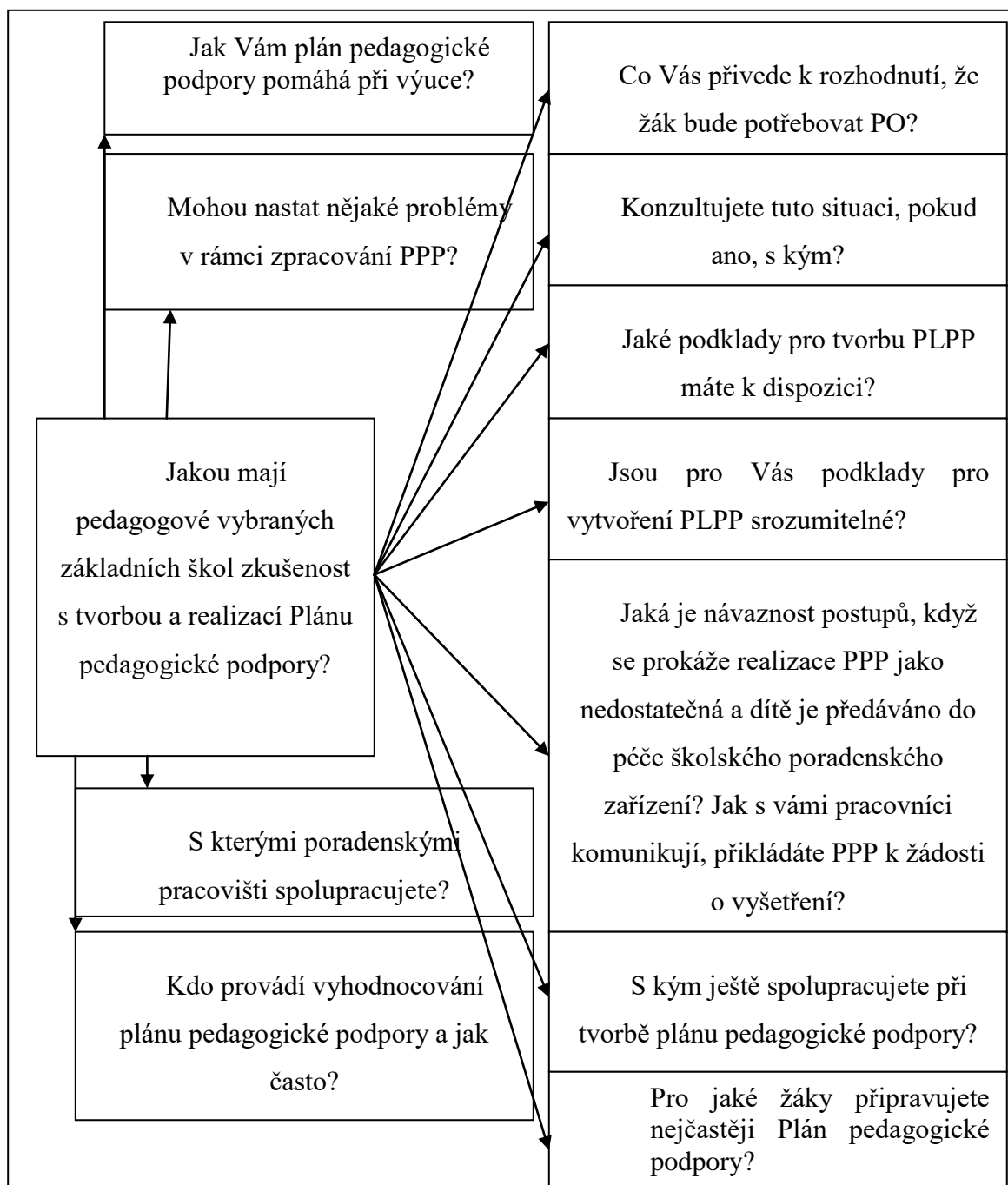
P2: „*Kurzem ne, v rámci vyhotovení a zpracování Plánu pedagogické podpory spolupracuju s výchovným poradcem a s pedagogicko-psychologickou poradnou.*“

P3: „*Ne. Informace jsem získala konzultací s výchovným poradcem a ostatními kolegy.*“

## 6.2 VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ V RÁMCI DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY 2

Druhá dílčí výzkumná otázka usiluje o zjištění, jakou mají pedagogové vybraných základních škol zkušenost s tvorbou a realizací plánu pedagogické podpory.

Schéma 3 – Zastoupení otázek v rámci DVO 2



Zdroj: Vlastní analýza, 2019

#### **4. Pro jaké žáky připravujete nejčastěji Plán pedagogické podpory?**

P1: *„Především pro nadané žáky. Jedná se o úpravu předmětu, ve kterých žák bude rozvíjen.“*

P2: *„Pro žáky s Aspergerovým syndromem, vývojovou dysfázií, poruchami učení a chování, hyperaktivitou, poruchou pozornosti či hraničním intelektem.“*

P3: *„Plán pedagogické podpory připravuji nejčastěji pro ty, kteří potřebují menší úpravy ve vzdělávání. Jsou to především žáci s poruchami učení, chování, zvýšenou hyperaktivitou, poruchou pozornosti.“*

#### **5. Co vás přivede z rozhodnutí, že žák bude potřebovat podpůrná opatření?**

P1: *„Vzhledem k tomu, že tedy připravuji Plány pedagogické podpory pro nadané žáky, tak mě k rozhodnutí přivádí žákovo výsledky. Ve škole pořádáme matematické olympiády, a pokud vidím, že žák má o předmět zájem, má skvělé výsledky, vede mě to k rozhodnutí poskytnout podpůrná opatření.“*

P2: *„Pokud vidím, že žák nějakým způsobem nezvládá klasické vyučování a potřebuje pomoc ostatních, v té chvíli je pak potřeba zvolit podpůrná opatření.“*

P3: *„Když má žák potíže v koncentraci pozornosti, ve čtení a počítání.“*

#### **6. Konzultujete tuto situaci, pokud ano, s kým.**

P1: *„Ano, vždy tuto situaci konzultuji s třídním učitelem, ředitelem školy, vyučujícím daného předmětu, se žákem a jeho zákonným zástupcem,“*

P2: *„Ano, s výchovným poradcem.“*

P3: *„Ano, s ostatními vyučující a výchovným poradcem.“*

## **7. Jaké podklady pro tvorbu Plánu pedagogické podpory máte k dispozici?**

P1: *„Jsou to právě například výsledky žáka z matematických soutěží.“*

P2: *„Na základě vyšetření žáka v pedagogicko-psychologické poradně je vyhotovena z vyšetření zpráva, která nám pak vlastně slouží jako podklad pro tvorbu Plánu pedagogické podpory.“*

P3: *„Zprávu z pedagogicko-psychologické poradny.“*

## **8. Jsou pro Vás tyto podklady pro vytvoření plánu pedagogické podpory srozumitelné?**

P1: *„Ano, vždy srozumitelné.“*

P2: *„Ano, ale často převážně teoretické, posuzují žáka jednorázově a krátkodobě.“*

P3: *„Ano, podklady jsou srozumitelné“*

## **9. Jaká je návaznost postupů, když se prokáže realizace PLPP jako nedostatečná a dítě je předáváno do péče školského poradenského zařízení? Jak s vámi pracovníci komunikují, příkládáte PLPP k žádosti o vyšetření?**

P1: *„Škola vlastně pošle žáka na vyšetření do školského poradenského zařízení a pro každé další doporučení, které bude stanovovat školské poradenské zařízení, škola vypracovává vyhodnocení podpůrných opatření, která v průběhu roku aplikovala. Na stejný formulář se vyjadřuje i žák, aby dal zpětnou vazbu školskému poradenskému zařízení o tom, jak mu vyhovovala nebo nevyhovovala podpůrná opatření.“*

P2: *„Školské poradenské zařízení doporučí vzdělávat žáka podle individuálního vzdělávacího plánu, ten vzniká bez odkladu, nejpozději do 1 měsíce od obdržení doporučení. Školské poradenské zařízení pak s námi konzultuje a vypracovává individuální vzdělávací plán pro dané žáky dle závěru z plánu pedagogické podpory. Průběžně na schůzkách a radách pak tuto situaci konzultujeme.“*

P3: *„Pokud vlastně Plán pedagogické podpory nestačí, je potřeba provést odborné vyšetření ve školském poradenském zařízení a to buď v pedagogicko-psychologické poradně, nebo ve speciálně-pedagogickém centru. Pak se stanovuje vyšší stupeň podpůrných opatření.“*



## **10. Se kterými poradenskými pracovišti spolupracujete?**

P1: „V první řadě s pedagogicko-psychologickou poradnou, dále pak ještě se speciálním pedagogickým centrem.“

P2: „S pedagogicko-psychologickou poradnou a se speciálním pedagogickým centrem.“

P3: „Hlavně s pedagogicko-psychologickou poradnou a se speciálním pedagogickým centrem.“

## **11. S kým ještě spolupracujete při tvorbě plánu pedagogické podpory?**

P1: „Při tvorbě Plánu pedagogické podpory řeším situaci hlavně s třídním učitelem žáka, vyučujícím daného předmětu, žákem a následně se zákonným zástupcem žáka.“

P2: „Konzultuji s jiným pedagogem, který učí ve třídě jiný předmět, například anglický jazyk a asistentem pedagoga, který je ve třídě přítomen a mnohdy je blíže k potřebám a problémům dítěte než pedagog.“

P3: „Zásadně spolupracuji s výchovným poradcem a s pedagogy vyučující jiné předměty.“

## **12. Kdo provádí vyhodnocování plánu pedagogické podpory a jak často?**

P1: „Tak vyhodnocování většinou děláme my všichni, všichni zúčastnění a to jednou čtvrtletně.“

P2: „Výchovný poradce a třídní učitel, jednou za tři měsíce.“

P3: „Vyhodnocení probíhá po třech měsících soustavné práce pedagoga a Plán pedagogické podpory vyhodnocují všichni zúčastnění, kdy vlastně pak probíhá domluva na dalších postupech.“

## **13. Jak Vám plán pedagogické podpory pomáhá při výuce?**

P1: „Vymezuje a upřesňuje pravidla spolupráce. Žák versus učitel daného předmětu.“

P2: „Především mi poskytuje konkrétní údaje o týkající se oblasti, ve které žák potřebuje individuální přístup.“

P3: „V plánu vlastně uvádíme takzvané cíle. To znamená, že si stanovíme jak se žákem pracovat, abychom dosáhli ke zlepšení. Takže vím, že určitý žák, který má plán pedagogické podpory, potřebuje více času na přípravu, upravují se i nároky na zapojení se do školních prací, nebo třeba volím aktivity, kde se i slabší žák může zapojit. Taky dbám na to, že si ověřuju, zda žák všemu rozumí.“

#### **14. Mohou nastat nějaké problémy v rámci zpracování PLPP?**

P1: „Myslím si, že asi ne nebo jsem se s tím ještě nesečkala. Každý problém je hlavně vždycky řešitelný, důležitá je však komunikace mezi všemi jednotlivými účastníky.“

P2: „Důležité je, stanovit si správné cíle při tvorbě Plánu pedagogické podpory. Pak by žádný problém v rámci zpracování nastat neměl.“

P3: „Zatím jsem se s žádným problémem v rámci zpracování nesečkala.“

## DISKUZE

Cílem předkládané bakalářské práce bylo zjistit, jak pedagogové využívají plán pedagogické podpory v rámci podpůrných opatření 1. stupně u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na vybraných základních školách. Výzkumný cíl byl rozdělen do dvou dílčích otázek. První dílčí výzkumná otázka se zaměřovala na zjištění, jaká je informovanost pedagogů vybraných základních škol o využití Plánu pedagogické podpory. Druhá dílčí výzkumná otázka usilovala o zjištění, jakou mají pedagogové vybraných základních škol zkušenost s tvorbou a realizací plánu pedagogické podpory. Pro účely výzkumného zkoumání bylo vytipováno pět pedagogů, kteří splňovali výše uvedená kritéria. Pouze tři z oslovených pedagogů byli ochotni mi věnovat svůj čas a odpovědět na otázky rozhovoru. Nástrojem sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Respondenti byli pedagogové na základních školách v Rokycanech.

Pomocí prvních třech otázek rozhovoru jsem usilovala o zjištění odpovědí na první dílčí výzkumnou otázku. V rámci první otázky rozhovoru jsem se respondentů dotazovala, jaký předmět vyučují. Touto otázkou jsem usilovala o zjištění, zda pedagogové učí předměty teoretického nebo praktického vyučování. Z této otázky vyplynulo, že respondenti vyučují především předměty teoretického vyučování.

Pomocí druhé otázky rozhovoru jsem zjistila, že dotazovaní respondenti jsou třídními učiteli žáků, kterým je vytvářen Plán pedagogické podpory. Z toho vyplývá, že tyto pedagogové s těmito žáky jsou často v kontaktu, znají jeho osobnost a chování. Jeden z dotazovaných je zároveň i výchovný poradcem a podílí se na vytváření Plánu pedagogické podpory i pro žáky v jiných třídách.

Třetí otázkou jsem usilovala o zjištění, zda dotazovaní respondenti absolvovali kurz, který je připravuje k vytváření Plánu pedagogické podpory. Všichni z dotazovaných respondentů uvedli, že žádný kurz neabsolvovali a informace zjišťovali pouze v rámci samostudia a návštěvou pedagogicko- psychologické poradny. Při návštěvě pedagogicko-psychologické poradny měli respondenti možnost nahlédnout do vzorových plánů a konzultovat jejich jednotlivé části. Na dotaz, zda by pedagogové uvítali kurz o Plánu pedagogické podpory, uvedli, že ano. Z výše uvedeného vyplývá, že není vytvořen jednotný systém vzdělávání pedagogů v této oblasti. Pedagogové se

musí vzdělávat především prostřednictvím samostudia, jejich informovanost není jednotná a nemusí být vždy dostatečná.

Domnívám se, že pedagogové, kteří vytvářejí Plán pedagogické podpory, by měli povinně absolvovat vzdělávací kurz v rámci dané problematiky, který by zajistil, že jejich informace budou dostatečné a na stejné úrovni. Na základě vlastního zkoumání jsem zjistila, že vzdělávací kurzy v rámci dané problematiky existují.

Druhá dílčí výzkumná otázka zjišťovala, jakou mají pedagogové vybraných základních škol zkušenost s tvorbou a realizací plánu pedagogické podpory.

Ve čtvrté otázce byli respondenti dotazováni na to, pro jaké žáky jsou především vypracovány Plány pedagogické podpory. Z odpovědí vyplynulo, že nejčastěji se Plány pedagogické podpory vytváří žákům se specifickými poruchami učení, žákům s diagnózou ADHD a ADD. Jeden z pedagogů vytváří Plán pouze pro nadané žáky, kteří potřebují být rozvíjeni v konkrétních předmětech.

Na základě páté otázky, která se zaměřovala na zjištění, podle čeho pedagog rozhoduje o potřebnosti podpůrných opatření u konkrétních žáků, jsem zjistila, že se jedná o subjektivní posouzení pedagoga, jeho vlastní úsudek. V tomto bodě všichni dotazovaní odpověděli stejně. Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o velmi individuální a subjektivní proces, kdy názory jednotlivých pedagogů na potřebnost stanovení Plánu pedagogické podpory u konkrétního žáka se mohou lišit.

Šestá otázka zjišťuje, zda pedagogové konzultují své rozhodnutí, že je potřeba stanovit podpůrná opatření a pokud ano, s kým? Respondenti se shodli, že vždy potřebnost Plánu pedagogické podpory konzultují, není však přesně stanoveno, s kým je nutné danou situaci konzultovat a záleží na organizační kultuře dané školy a pravidlech zde zavedených. Dotazovaní pedagogové nejčastěji stanovení Plánu pedagogické podpory konzultují s výchovným poradcem. Pouze v jednom případě pedagog konzultuje vytvoření Plánu pedagogické podpory i s ředitelem školy.

Další otázka rozhovoru zněla, jaké podklady mají pedagogové k dispozici při tvorbě Plánu pedagogické podpory. Odpovědi se lišily z důvodu rozdílné cílové skupiny. Pedagogové, kteří vytvářejí plán pedagogické podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vychází především z podkladů vypracovaných pedagogicko-psychologickou poradnou, zatímco u nadaných žáků pedagogové vycházejí z výsledků v konkrétních předmětech.

U osmé otázky, zda jsou podklady pro vytváření Plánu pedagogické podpory srozumitelné, se všichni dotazovaní shodli, že ano. Pouze jedna z dotazovaných podotkla, že podklady jsou převážně teoretické a posuzují žáka jednorázově a krátkodobě.

Prostřednictvím deváté otázky jsem hledala odpověď na otázku, jaká je návaznost postupů, když se prokáže realizace Plánu pedagogické podpory jako nedostatečná a dítě je předáváno do péče školského poradenského zařízení? Jak s vámi pracovníci komunikují, přikládáte Plán pedagogické podpory k žádosti o vyšetření? Respondenti uvedli, že v případě, kdy při pravidelném vyhodnocování plánu pedagogické podpory dojde ke zjištění, že toto podpůrné opatření není pro daného žáka dostatečné, doporučí škola vyšetření tohoto žáka ve školském poradenském zařízení, tedy v Pedagogicko-psychologické poradně, nebo Speciálně-pedagogickém centru. Do tohoto zařízení poté škola zašle vyhodnocení plánu pedagogické podpory, kdy na stejný formulář se vyjadřuje také samotný žák, který má zde možnost poskytnout zpětnou vazbu o tom, jak mu podpůrná opatření vyhovovala. V případě, že školské poradenské zařízení vyhodnotí, že je potřeba žáka podpořit více, než plánem pedagogické podpory, doporučí daného žáka vzdělávat podle individuálního plánu, který se vytváří nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení. Individuální plán poté pedagogové společně se školským poradenským zařízením konzultují. Na základě výše uvedeného vyplývá, že v tomto případě je vytvořen přesný postup, který dotazovaní pedagogové znají a nemají v tomto bodě ke spolupráci se školskými poradenskými zařízeními žádné výtky.

V rámci výzkumného šetření jsem také zjišťovala, se kterými poradenskými pracovišti pedagogové dále spolupracují. Respondenti byli v tomto bodě jednotní, kdy sdělili, že spolupracují v první řadě s pedagogicko-psychologickou poradnou a dále pak se speciálně pedagogickým centrem, kdy tuto spolupráci hodnotí jako bezproblémovou a nemají k tomuto žádné připomínky.

Na otázku s kým spolupracují při tvorbě Plánu pedagogické podpory, respondenti odpověděli, že nejčastěji spolupracují s výchovným poradcem a dále s pedagogy vyučující jiné předměty. Jeden z dotazovaných pedagogů dále uvedl, že je vhodné konzultovat tvorbu Plánu pedagogické podpory i s asistentem pedagoga, který je mnohdy blíže k potřebám a problémům dítěte než pedagog.

Ve dvanácté otázce jsem zjišťovala, kdo provádí vyhodnocování Plánu pedagogické podpory a jak často se Plán vyhodnocuje. Na základě odpovědí respondentů bylo zjištěno, že Plán pedagogické podpory vyhodnocují všichni odborníci, kteří se podílejí na jeho tvorbě. Vyhodnocení probíhá pak po třech měsících soustavné práce pedagoga.

Třináctá otázka rozhovoru zněla, jak Plán pedagogické podpory pedagogům pomáhá při výuce. Respondenti se shodli, že Plán pedagogické podpory vymezuje a upřesňuje pravidla v rámci spolupráce žák vs. učitel. Jeden z pedagogů dále uvedl, že v Plánu pedagogické podpory je důležité vymezit cíle, kterých je potřeba se držet, aby došlo ke zlepšení daného žáka. To znamená, že žák potřebuje například více času na přípravu, upravují se nároky na zapojení se do školních prací, nebo se volí aktivity, kde se i slabší žák může zapojit. Především se dbá i na ověřování, zda žák ve výuce všemu rozumí.

V poslední otázce polostrukturovaného rozhovoru jsem zjišťovala, zda mohou nastat nějaké problémy v rámci zpracování Plánu pedagogické podpory. Ani jeden z dotazovaných pedagogů žádný konkrétní problém neuvedl, naopak z odpovědí vyplynulo, že každý problém je řešitelný, záleží však na dobré komunikaci mezi jednotlivými účastníky a také v rámci stanovení správných cílů, aby došlo ke zlepšení výsledků žáků v jednotlivých předmětech.

## ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce se zabývá Plánem pedagogické podpory v rámci užití podpůrných opatření 1. stupně, které jsou poskytovány žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této kategorie se řadí žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Popisované téma je velice aktuální a diskutované, zejména v rámci inkluze těchto žáků do běžných škol. Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí a to na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce se skládá ze čtyř kapitol a je dále členěna na jednotlivé podkapitoly. V první kapitole je předložen přehled základních pojmů, jejichž vymezení je pro lepší srozumitelnost předkládané bakalářské práce nezbytné. Druhá kapitola se zabývá problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci této kapitoly je formulováno členění těchto žáků a definován legislativní rámec problematiky. Ve třetí kapitole jsou charakterizovány podpůrná opatření 1. stupně a Plán pedagogické podpory. Ve čtvrté a zároveň poslední kapitole jsou vysvětleny specifické poruchy učení, které jsou nejčastější příčinou pro stanovení Plánu pedagogické podpory.

Praktická část bakalářské práce zahrnuje kvalitativní výzkum, který byl zrealizován pomocí metody polostrukturovaných rozhovorů se třemi pedagogy vybraných základních škol. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval čtrnáct otázek.

Výzkumným cílem praktické části je zjistit, jak pedagogové využívají Plán pedagogické podpory v rámci podpůrných opatření 1. stupně u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento cíl je dále členěn do dvou dílčích výzkumných otázek.

První dílčí výzkumná otázka zjišťuje jaká je informovanost pedagogů vybraných základních škol o využití Plánu pedagogické podpory. V rámci provedeného výzkumného šetření bylo zjištěno, že pedagogové nejsou dostatečně informovaní v rámci dané problematiky, jelikož se vzdělávají především prostřednictvím samostudia a navzájem předávaných informací. Jelikož pedagogové nejsou pravidelně a povinně proškolení v rámci daného tématu, mohou být jejich znalosti nedostatečné a zkreslené.

Druhá dílčí otázka usiluje o zjištění, jakou mají pedagogové vybraných základních škol zkušenost s tvorbou a realizací Plánu pedagogické podpory. Dotazování

pedagogové mají dostatek zkušenosti s vytvářením Plánu pedagogické podpory, vnímají tento proces jako svoji běžnou pracovní náplň. Všichni z dotazovaných respondentů opakovaně Plán pedagogické podpory vytvářeli a v této problematice se orientují, což souvisí s aktuálností daného tématu, kdy stále přibývá počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých školách.

Domnívám se, že výzkumný cíl práce byl prostřednictvím odpovědí na jednotlivé dílčí výzkumné otázky naplněn.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

- 1) BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005, ISBN 80-86633-37-3.
- 2) BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.
- 3) BLAŽKOVÁ, R. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 110 s. ISBN 978-80-210-5047-1.
- 4) DISMAN, M., *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002, ISBN 978-802-246-013-397.
- 5) JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Nakladatelství D+H, Praha 2006. ISBN 80-903579-4-6.
- 6) KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-427-9
- 7) KENDÍKOVÁ, J.. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?:dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: Pasparta, 2013. 109 s. ISBN 978-80-905576-0-4.
- 8) KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. Vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, ISBN 80-7082-705-X.
- 9) KNOTOVÁ, D. a kol. *Školní poradenství*. 1.vyd. Praha: Grada, 2014, ISBN 978-80-247-4502-2

- 10) LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál 2005, ISBN 80-7178-961-5
- 11) LUDÍKOVÁ, L. *Speciální pedagogika*, ÚP Olomouc, Olomouc 2006. ISBN 80-244-1475-9.
- 12) MALACH, J. *Školní pedagogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2002
- 13) MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- 14) MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. *Výchovné poradenství*. 2. Vyd. Praha, 2013, ISBN 978-80-7478-356-2.
- 15) MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., a kol. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, s. r. o, 2015. ISBN 978-80-87456-6.
- 16) MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, ISBN 80-731-1000-8.
- 17) MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-115-X.
- 18) MORÁVKOVÁ, VEJROCHOVÁ M., *Standard práce asistenta pedagoga*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, ISBN 978-80-2444-72-23.
- 19) NOVÁK, J. *Dyskalkulie. Specifické poruchy počítání*. 1.vyd. 1997, Litomyšl: Augusta. ISBN 978-80-7311-107-6
- 20) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

- 21) REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6
- 22) VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008, 274 s. ISBN 978-807-3685-256.
- 23) ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii*. Praha: Portál (nakladatelství), 2013, ISBN 978-80-262-0349-0.

### **Seznam internetových zdrojů**

- 1) České nemoci: *Dysgrafie* [online]. Praha, 2012 [cit. 2019-02-27]. Dostupné z: <https://www.ceskenemoci.cz/dysgrafie-pcz-1102-7656.html>
- 2) Kvalifikační předpoklady: Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. [online]. [cit. 2019-01-29]. Dostupné z: <http://www.asistenpedagoga.cz>
- 3) Národní ústav pro vzdělávání: Školská poradenská zařízení [online]. 2019 [cit. 2010-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spz>
- 4) Nemoc – pomoc: *Dyspraxie – nešikovné dítě* [online]. 2018 [cit. 2010-21-01]. Dostupné z: <http://nemoc-pomoc.cz/dyspraxie-nesikovne-dite/>
- 5) Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, [online]. MŠMT, 2019, 12. 1. 2019 [cit. 2010-21-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-1>
- 6) Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. MŠMT, 2019, 12. 1. 2019 [cit. 2010-21-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

## SEZNAM ZKRATEK

DVO	Dílčí výzkumná otázka
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogická centra
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
SVPU	Specifické vývojové poruchy učení
ŠPZ	Školská poradenská zařízení

# SEZNAM SCHÉMAT A TABULEK

## Seznam schémat

Schéma 1 – Členění výzkumného cíle na dílčí výzkumné otázky.....	30
Schéma 2 – Zastoupení otázek v rámci DVO 1 .....	36
Schéma 3 – Zastoupení otázek v rámci DVO 2.....	38

## Seznam tabulek

Tabulka 1 – Struktura výzkumného vzorku.....	33
--	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Plán pedagogické podpory .....	I
Příloha 2 – Struktura polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy vybraných základních škol .....	IV

## Příloha 1– Plán pedagogické podpory

<b>Jméno a příjmení žáka</b>	Jméno a příjmení
<b>Škola</b>	Škola, město, ulice
<b>Ročník</b>	Ročník
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Zde zaznamenejte hlavní důvody, které vás vedly k rozhodnutí zpracovat u žáka PLPP.
<b>Datum vyhotovení</b>	Datum vyhotovení
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	Datum plánovaného vyhodnocení

### 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)

Zde vypište obtíže žáka, které vás vedly ke zpracování PLPP. Více viz závorka výše.

### II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Zde uveďte, na základě výše uvedených faktů, jakých cílů u žáka chcete dosáhnout.

### III. Podpůrná opatření ve škole

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

#### a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Zde uveďte metody, které budete při podpoře žáka uplatňovat, abyste dosáhli stanovených cílů.

**b) Organizace výuky**

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

Zde uveďte, jaké budete využívat změny v organizaci výuky žáka, abyste dosáhli stanovených cílů.

**c) Hodnocení žáka**

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

Zde uveďte, jak upravíte hodnocení pokroku, aby podporovalo a napomáhalo dosažení cílů stanovených tímto PLPP.

**d) Pomůcky**

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

Zde uveďte, jaké pomůcky budete k naplnění cílů využívat.

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

Zde uveďte, jaké požadavky máte na ostatní učitele, kteří vyučují žáka, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

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

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

Zde uveďte, jak bude probíhat domácí příprava žáka, jak bude probíhat komunikace s rodinou, aby byla zajištěna realizace podpůrných opatření synergicky i v rámci domácí přípravy.

**V. Podpůrná opatření jiného druhu**

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

Zde uveďte jiná podpůrná opatření.



<b>VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP</b> (Naplnění cílů PLPP)	<b>Dne:</b>
<p>Zde uveďte, jak se vám podařilo, s využitím stanovených kritérií, naplnit stanovené cíle, uveďte datum vyhodnocení.</p>	

<b>Doporučení k odbornému vyšetření<sup>1</sup></b>	<input type="checkbox"/> <b>Ano</b> <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> <b>Ne</b></span> <input type="checkbox"/> <b>PPP</b> <input type="checkbox"/> <b>SPC</b> <input type="checkbox"/> <b>SVP</b> <input type="checkbox"/> <b>jiné: jiné</b>
---	---

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
<b>Třídní učitel</b>	Jméno a příjmení třídního učitele	
<b>Učitel/é předmětu/ů</b>	Jméno a příjmení učitele/ů	
<b>Pracovník ŠPP</b>	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
<b>Zákonný zástupce</b>	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

---

<sup>1</sup> *Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.*

## **Příloha 2 – Struktura polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy vybraných základních škol**

- 1) Jaký předmět vyučujete?
- 2) V jakém formálním vztahu jste k žákovi?
- 3) Prošel/la jste nějakým kurzem k přípravě PLPP?
- 4) Pro jaké žáky připravujete nejčastěji Plán pedagogické podpory?
- 5) Co vás přivede k rozhodnutí, že žák bude potřebovat podpůrná opatření?
- 6) Konzultujete tuto situaci, pokud ano, s kým.
- 7) Jaké podklady pro tvorbu plánu pedagogické podpory máte k dispozici?
- 8) Jsou pro Vás tyto podklady pro vytvoření plánu pedagogické podpory srozumitelné?
- 9) Jaká je návaznost postupů, když se prokáže realizace PLPP jako nedostatečná a dítě je předáváno do péče školského poradenského zařízení? Jak s vámi pracovníci komunikují, přikládáte PLPP k žádosti o vyšetření?
- 10) S kterými poradenskými pracovišti spolupracujete?
- 11) S kým ještě spolupracujete při tvorbě plánu pedagogické podpory?
- 12) Kdo provádí vyhodnocování plánu pedagogické podpory a jak často?
- 13) Jak Vám plán pedagogické podpory pomáhá při výuce?
- 14) Mohou nastat nějaké problémy v rámci zpracování PLPP?

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Natálie Šmolíková**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Plán pedagogické podpory – analýza užití 1. stupně podpůrných opatření na rokycanských školách**

**Rok: 2019**

**Počet stran textu bez příloh: 40**

**Celkový počet stran příloh: 4**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 23**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 6**

**Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.**