



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

www.inkluzi.upol.cz
CZ.1.07/1.2.00/43.0003

Sborník z konference

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR

Praha 4.–5. 3. 2014

Jan Michalík (ed.)



evropský
sociální
fond v ČR



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Sborník z konference
Systémová podpora inkluzivního
vzdělávání v ČR**

Praha 4.–5. 3. 2014

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**Sborník z konference
Systémová podpora inkluzivního
vzdělávání v ČR**

Praha 4.–5. 3. 2014

Jan Michalík (ed.)

Olomouc

2014

Autorský tým:

Mgr. Jana Barvíková
PaedDr. Pavlína Baslerová
Mgr. Eva Čadová
Mgr. Lenka Felcmanová
Mgr. Tomáš Habart
Mgr. Martina Habrová
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.
Mgr. Jana Janková
Mgr. Marie Klusáčková
Mgr. Mariana Koutská
Mgr. Petra Křížkovská
Mgr. Olga Kusá
doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Mgr. Jindřich Monček
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Mgr. Renata Vrbová, Ph.D.
Mgr. Zuzana Žampachová



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Univerzita Palackého
v Olomouci

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato publikace vznikla v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2014, reg. č. CZ .1.7./1.2.00/43.0003.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

Ed. © Jan Michalík, 2014

©Univerzita Palackého v Olomouci, 2014

ISBN 978-80-244-4237-2

Obsah

1	Proč inkluzivní vzdělávání	7
	<i>Lenka Felcmanová</i>	
2	Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – současnost a budoucnost	15
	<i>Jan Michalík</i>	
3	Katalog podpůrných opatření – nový prvek v českém školství	26
	<i>Pavlína Baslerová</i>	
4	Cíle projektu pro oblast „Asistent pedagoga“	33
	<i>Jiří Langer</i>	
5	Další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na inkluzivní vzdělávání	43
	<i>Lucia Pastieriková, Olga Daskin</i>	
6	Organizační forma SPC – vývoj a současný stav	51
	<i>Pavlína Baslerová</i>	
7	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné třídy...67	
	<i>Lenka Felcmanová</i>	
8	Diagnostické nástroje posuzování SVP	77
	<i>Petr Hanák</i>	
9	Systémová řešení pozice asistenta pedagoga: odborná příprava a další vzdělávání	82
	<i>Marie Klusáčková</i>	
10	Spolupráce rodiny, školy a poradenského pracoviště.....	89
	<i>Eva Čadová</i>	
11	Role zřizovatele v inkluzivním vzdělávání	101
	<i>Tomáš Habart</i>	
12	Katalog podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty s oslabením kognitivních funkcí a mentálním postižením (retardací).....	111
	<i>Milan Valenta, Petra Křížkovská</i>	

13	Katalog podpůrných opatření – část pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním	121
	<i>Eva Čadová</i>	
14	Katalog podpůrných opatření – část pro žáky se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí	135
	<i>Jana Janková</i>	
15	Podpůrná opatření ve vzdělávání sluchově postižených	147
	<i>Jana Barvíková</i>	
16	Podpůrná opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností	160
	<i>Renáta Vrbová</i>	
17	Uplatňování podpůrných opatření u žáků s psychiatrickým onemocněním a u žáků s poruchami autistického spektra	168
	<i>Zuzana Žampachová</i>	
18	Tvorba katalogu podpůrných opatření – část pro žáky se sociálním znevýhodněním	182
	<i>Jindřich Monček</i>	
19	Standard práce asistenta pedagoga	192
	<i>Olga Kusá, Mariana Koutská</i>	

1 Proč inkluzivní vzdělávání

Lenka Felcmanová

Anotace příspěvku

Příspěvek představuje koncept inkluzivního vzdělávání a důvody pro jeho implementaci ve vzdělávacím systému České republiky. Podrobněji se věnuje vymezení etických, legislativních a ekonomických důvodů pro rozvoj inkluzivního vzdělávání a představení výzkumných studií zaměřených na zhodnocení vlivu inkluzivního vzdělávání na vzdělávací výsledky žáků.

Klíčová slova

inkluzie, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, škola

1.1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní pedagogika je pedagogikou usilující o otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti každého dítě zaměřenou podobu učebních procesů a hodnocení výsledků vzdělávání umožňující zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb dětí v heterogenních třídních skupinách. Základním principem inkluzivního vzdělávání **je umožnit všem dětem dosažení jejich vzdělávacího maxima při současném respektování jejich vzdělávacích potřeb**. V inkluzivním pojetí pedagogiky nejsou rozdílné schopnosti žáků (rozdílná úroveň pozornosti, rozdílné pracovní tempo, pohybové a komunikační předpoklady a schopnosti, kognitivní či intelektuální omezení apod.) posuzovány jako rušivé faktory, ale jako individuální podmínky, které determinují činnost každého žáka v procesu společného učení. Každý žák může dosáhnout optima vlastního vývoje za předpokladu, že učitel spatřuje **dosažení vzdělávacího maxima každého žáka za hlavní úkol pedagogické práce** (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní přístup by měl připravit také intaktní lidi na život ve společnosti, v níž vždy byli, jsou a budou lidé s různými typy postižení či znevýhodnění. Inkluzie je stav, kdy společnost, do které se jedinec s postižením rodí, uznává

jeho právo na to být odlišný a přistupuje ke každému jejímu členu zcela rovnoprávně, nabízí všem stejné možnosti (Lechta, 2010).

Historickým milníkem ve vztahu ke vzdělávání jedinců s postižením či znevýhodněním lze označit mezinárodní konferenci s názvem *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*, kterou ve španělské Salamance v červnu roku 1994 zorganizovala organizace UNESCO. V závěru konference byl přijat zástupci 92 států a 25 organizací dokument *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Tento dokument informuje o principech „*School For All*“ – školy pro všechny. Je v něm mimo jiné formulován požadavek, aby se prioritou národních a regionálních politik stalo umožnění docházky do běžné (spádové) školy všem dětem, tedy i dětem s nějakým druhem postižení či znevýhodnění.

Novosad (2000) shrnuje: ***„Inkluze není výhoda, kterou by si dítě muselo zasloužit zvládnutím požadavků školy, ale automatické právo, které se nevyužije jen tehdy, když speciální vzdělávání představuje variantu ještě lepší (resp. když by inkluzivní vzdělání mohlo dítě poškodit).“***

1.2 Důvody pro podporu rozvoje inkluzivního vzdělávání

1.2.1 Etické důvody

Právo na vzdělání je základním právem všech lidí, tedy i dětí a dospělých s nějakým druhem postižení či znevýhodnění. Plnění tohoto práva by mělo probíhat při zajištění individuálních vzdělávacích potřeb v co možná největší míře ve školách a vzdělávacích institucích hlavního výchovně-vzdělávacího proudu. Inkluzivní škola vytváří pro všechny své žáky podmínky pro rozvoj jejich individuálních předpokladů, heterogenita je zde považována za normu, protože žádní dva žáci nejsou stejní, každý má své individuální potřeby, jejichž naplnění žákovi umožní rozvinout jeho vzdělávací potenciál. Na vzdělávání dítěte s handicapem je třeba nahlížet z perspektivy jeho dospělého života. Pokud má dítě se zdravotním postižením možnost setkávat se s nehandicapovanými vrstevníky od počátku společného vzdělávání, naučí se prosazovat svoje názory, dovednosti a schopnosti ve „většinové společnosti“. Děti, které jsou od předškolního věku zvyklé na každodenní kontakt s dětmi s různým druhem handicapu, berou společné soužití jako samozřejmou věc. Všechny se tak naučí využívat výhod, které soužití heterogenní skupiny přináší. **Ještě**

důležitější ale je, že se naučí překonávat těžkosti, které jsou s ním bezpochyby také spojeny. Tyto cenné zkušenosti si odnášejí do dospělosti. Pokud jsou od počátku vzdělávány odděleně, nelze očekávat, že se těmto dovednostem naučí jako dospělí.

Dalším neméně důležitým aspektem společného vzdělávání **je podpora přirozených vazeb v rodině dítěte s handicapem.** Zejména pro rodiny dětí se zdravotním postižením z vesnic a malých měst je situace v souvislosti se vzděláváním mnohdy velmi obtížná. Docházka jejich dítěte do speciální školy pro ně často bývá spojena s každodenním dojížděním nebo s umístěním dítěte na internát. V prvním případě bývá pro rodinu zátěží vysoká finanční i organizační náročnost dopravy dítěte do školy, v druhém případě je velkým rizikem postupné ochabování až ztráta vazeb mezi dítětem a jeho rodinou. Bude-li dítě navštěvovat školu v místě bydliště, nebude vytrženo ze svých přirozených sociálních vazeb, ale naopak je bude dále rozvíjet.

Ve společnosti se stále více rozšiřuje názor, že postižení je nutné chápat především jako sociální znevýhodnění (nikoliv jako individuální patologii), které nemůže být legitimním důvodem pro vyřazování jedince z plnohodnotné účasti na společenském životě (Hájková, 2005).

Inkluzivní vzdělávání je také jedním z nejeфекtivnějších nástrojů utváření společenské soudržnosti a prevence diskriminace osob s nějakým druhem odlišnosti.

1.2.2 Legislativní důvody

Česká republika v roce 2009 ratifikovala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením, součástí českého právního řádu se tato mezinárodní úmluva stala v roce 2010.

V článku 24 – **Vzdělávání zavazuje stát k vytvoření systému inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy:** „*Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních...*“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011).

Právo na rovný přístup ke vzdělávání všech osob je také zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, kde je v paragrafu 2 uvedeno, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného

přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a na zásadách zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.

V souvislosti s plněním povinné školní docházky je klíčové ustanovení paragrafu 36, kde je uvedeno, že žáci plní povinnou školní docházku ve spádové škole, pokud se zákonný zástupce nerozhodne jinak. Toto ustanovení platí také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. **Spádová základní škola má tedy povinnost přijmout i žáky se zdravotním postižením či jiným druhem handicapu ze spádové oblasti, pro kterou je určena. Jedinou výjimkou je situace, kdy je prokazatelně naplněna kapacita školy.** V minulosti některé školy odmítaly přijímat ke vzdělávání žáka či žáky s určitým druhem zdravotního postižení. Zamítnutí přijetí ředitelé odůvodňovali tím, že škola nemá vhodné podmínky pro vzdělávání takových žáků. Ředitelé se v těchto případech odvolávali na sporné ustanovení paragrafu 3 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, kde byla možnost individuální integrace dětí se zdravotním postižením ve spádové škole omezena. Ve vyhlášce bylo uvedeno, že vzdělávání těchto žáků lze realizovat, pokud to odpovídá možnostem a podmínkám školy. Toto ustanovení však bylo v rozporu se školským zákonem a na základě opakovaných připomínek bylo novelou uvedené vyhlášky odstraněno. Pokud zákonný zástupce rozhodne, že se jeho dítě se zdravotním postižením bude vzdělávat formou individuální integrace ve spádové škole, škola má povinnost ho přijmout.

Česká školská legislativa tedy **dává rodiči resp. zákonnému zástupci dítěte se zdravotním postižením či zdravotním a sociálním znevýhodněním právo rozhodnout o tom, jakým způsobem a kde bude vzděláváno.** V případě, že rodiče chtějí, aby se jejich dítě vzdělávalo ve speciální škole, musí být součástí jejich žádosti doporučující stanovisko školského poradenského zařízení (Felcmanová, 2011).

1.2.3 Ekonomické důvody

Značné finanční prostředky jsou státem každoročně vynakládány na sanaci důsledků segregovaného vzdělávání některých skupin – zejména zdravotně a sociálně handicapovaných, jedná se řádově o desítky miliard ročně. Příčiny

vyšší míry nezaměstnanosti lidí se zdravotním postižením lze vedle omezení vyplývajících z charakteru postižení hledat také v absenci přímé osobní zkušenosti postižených s nepostiženými zejména v období docházky do mateřské a základní školy. V tomto období si dítě vytváří představu o normalitě společnosti, kterou pro něj tvoří jeho spolužáci. Skutečnost, že nedostatek kontaktu majority s minoritní skupinou vede k rozvoji předsudků a negativních postojů, vysvětluje teorie kontaktu formulovaná G. W. Allportem. Přestože teorie byla primárně vytvořena pro studium rasových a etnických předsudků, další autoři prokázali její platnost i pro skupinu osob se zdravotním postižením či znevýhodněním (Pančocha, 2013).

Obdobné příčiny vysoké míry nezaměstnanosti lze logicky nalézt i u osob se sociálním znevýhodněním, zejména sociálně vyloučených Romů. Situace sociálně vyloučených Romů na trhu práce je navíc komplikovaná nižší mírou vzdělání, která je spojována s častým zařazováním romských dětí do zvláštních škol v minulosti a absencí systému včasné péče o děti se sociálním znevýhodněním. Studie Světové banky *Ekonomické náklady na exkluzi Romů*, která se zaměřovala na vyčíslení finančních ztrát spojených se sociálním vyloučením Romů, uvádí, že vysoká nezaměstnanost a nízké mzdy této skupiny obyvatel znamenají pro Českou republiku značné ekonomické ztráty. Jedná se o ekonomické náklady spojené se ztrátou produktivity a přímé finanční náklady v souvislosti s chybějícími daňovými příjmy a vyššími výdaji na sociální dávky. Dle podkladové analýzy mapující situaci v České republice činil **odhad dolní hranice ekonomických nákladů sociální exkluze Romů v roce 2008 přibližně 194 380 Kč na osobu**. Autoři analýzy Christian Bodewig a Eva Hromádková vycházeli z předpokladu, že ve vyloučených lokalitách žije 50 000 dospělých Romů, celkové ekonomické náklady tak byly v roce 2008 vyčísleny na **9,7 miliardy Kč**. Odhad dolní hranice **finančních nákladů českého státu v roce 2008 představoval 6,2 mld. Kč na 50 000 sociálně vyloučených Romů**. Autoři studie spatřují východisko z této situace v podpoře kvalitního inkluzivního vzdělávání od předškolního věku, které zvýší šance romských dětí na budoucí uplatnění na trhu práce. Zdůrazňují také, že investice do rozvoje inkluzivního vzdělávání jsou odpovědným a ekonomicky zdůvodnitelným krokem vedoucím ve svém důsledku ke zvyšování příjmů státního rozpočtu a omezování výdajů na sociální politiku (de Laat, 2010).

Z výše uvedeného je patrné, že podpora rozvoje kvalitního inkluzivního vzdělávání je vedle etických a legislativních argumentů zdůvodnitelná i argumenty ekonomickými.

1.3 Mýty o inkluzivním vzdělávání

Přestože je mezi širokou veřejností stále rozšířen názor, že přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve třídách běžných základních škol zhorší výkony jejich spolužáků (srov. např. Pančocha, 2013), výzkumy zaměřené na tuto oblast **neprokázaly statisticky významnou souvislost mezi přítomností žáků se SVP ve třídě a výkony všech žáků třídy** (srov. např. Dyson, 2004; Sharpe, York, Knight (1994) in Mitchell, 2008).

Dalším z často prezentovaných důvodů, proč nepodporovat rozvoj inkluzivního vzdělávání, je názor, že žáci se zdravotním postižením vzdělávání ve speciálních školách dosahují díky specializované péči lepších vzdělávacích výsledků než žáci se zdravotním postižením v běžných školách. Rozsáhlé meta-výzkumy realizované již v letech 1975 až 1984 však potvrzují opak¹. Také aktuálnější výzkumy prokázaly, **že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách dosahují lepších vzdělávacích výsledků než jejich vrstevníci ve speciálních školách**. Mitchell (2008) ve své publikaci uvádí řadu výzkumů, jejichž cílem bylo zodpovědět otázku, jaké vzdělávací prostředí je ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vhodnější. Pro účely tohoto příspěvku budou zmíněny tři citované výzkumné studie. První z nich je kanadská studie z roku 1998 mapující dopad inkluzivních metod výuky na žáky s poruchami učení a chování v běžných a speciálních třídách. Žáci, kteří byli vzděláváni s využitím metod inkluzivní pedagogiky v běžných třídách, dosahovali lepších výsledků zejména v oblasti psaného projevu (po stránce formální i obsahové) než jejich vrstevníci vzdělávaní ve speciální třídě. Pozitivní dopad byl zaznamenán i u intaktních žáků, kterým se díky změně přístupů k výuce zlepšily výsledky ve čtení, psaní i matematice.² Velmi zajímavé výsledky přinesl také výzkum realizovaný v roce 2006 ve Velké Británii, který mapoval vliv zařazení do prostředí běžné a speciální třídy na žáky s Downovým syndromem. Studie prokázala, že žáci s Downovým syndromem dosahovali lepších vzdělávacích výsledků než jejich vrstevníci ve speciální škole. Rozdíl ve výkonu byl 2 až 3 roky. Stejný rozdíl ve prospěch žáků v běžných třídách byl zaznamenán také

¹ Wang, M.C. and Baker, E.T. (1986). 'Mainstreaming programs: Design features and effects.' *Journal of Special Education*, 19, 503–526.

² Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. and Pierard, B. (1998). 'Academic achievement effects of an in-class service model on students with and without disabilities.' *Exceptional Children*, 64(2), 239–253.

v oblasti expresivní řeči.³ Obdobné výsledky přinesl i výzkum ze Spojených států amerických, který po dva roky mapoval vzdělávání 40 dětí s těžkým zdravotním postižením. Polovina žáků se vzdělávala v běžné škole, polovina ve speciální škole. Významný pozitivní vliv běžného vzdělávacího prostředí byl prokázán nejen v oblasti psychomotorického vývoje, ale i dosažené úrovně sociální kompetence.⁴

1.4 Závěr

Inkluzivní vzdělávání je nesporně jedním ze základních pilířů sociálně soudržné a ekonomicky stabilní společnosti a z tohoto důvodu je třeba jeho rozvoj v českém vzdělávacím systému podporovat. Přestože byl pozitivní vliv inkluzivního vzdělávání jednoznačně empiricky potvrzen, je třeba zdůraznit, že pozitivní efekt je podmíněn jeho správnou implementací, která je spojena s komplexní proměnou přístupu školy ke vzdělávání všech žáků. Školy k tomu, aby všem svým žákům mohly zajistit vzdělávací prostředí umožňující dosažení jejich vzdělávacího maxima, nesporně potřebují metodickou podporu a další systémová opatření. Tím nejdůležitějším krokem je však vnitřní rozhodnutí každého učitele pro změnu v přístupu ke vzdělávání a jeho ochota k uplatňování inkluzivních principů v praxi.

Seznam použité literatury

1. DE LAAT, J. Ekonomické náklady na exkluzi Romů. *Světová banka* [online], 2010 [25. května 2014]. Dostupné z: http://siteresources.worldbank.org/-EXTROMA/Resources/KnowledgeBrief_Czech_v02.pdf.
2. DYSON, D. A. et al., *Inclusion and pupil achievement*. Annesley, Nottingham: DfES Publications, 2004. ISBN 18-447-8319-7.
3. FELCMANOVÁ, L. Současná školská legislativa a inkluzivní vzdělávání. In: I. JANSKÁ, T. HABART *Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání*

³ Buckley, S. (2006). 'Reflections on twenty years of scientific research'. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust. [http://downseds.org/research/history/20 years/](http://downseds.org/research/history/20%20years/).

⁴ Fisher, M. and Meyer, L.H. (2002). 'Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs'. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165–174.

- znevýchodněných dětí*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2011. ISBN 978-80-87456-19-4.
4. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
 5. JESENSKÝ, J. a kol. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.
 6. MITCHELL, D. *What Really Works in Special and Inclusive Education Using Evidence-based Teaching Strategies*. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-36925-1.
 7. PANČOCHA, K. *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6344-0.
 8. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol*. 1. vyd. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. ISBN 978-807-4210-372.
 9. VAĐUROVÁ, H., PANČOCHA, K. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In: BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy/Inclusive Education in Current Czech School*. 1. vyd. Brno: MUNI Press, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

Kontakt

Mgr. Lenka Felcmanová
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
lenka.felcmanova@pedf.cuni.cz

2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – současnost a budoucnost

Jan Michalík

Anotace příspěvku

Příspěvek popisuje způsob terminologického i praktického přechodu od pojmu speciální vzdělávací potřeby k pojmu podpůrná opatření. To dokládá na popisu zmíněné problematiky ve školské legislativě stávající i té chystané. Vymezuje oblasti podpůrných opatření i konkrétní podpory, formalizované v kartách podpůrných opatření.

Klíčová slova

speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, Školský zákon, připravovaná novela ŠZ, oblast podpůrných opatření, karta podpůrných opatření, Katalog podpůrných opatření

Ve speciálněpedagogické teorii a praxi se poměrně nově objevuje termín *podpůrná opatření*. Podpůrná opatření mají sloužit jako prvek podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Předmětem zájmu odborníků se stávají i žáci s různým typem znevýhodnění (zdravotní či sociální).

Dnes v souladu s legislativou používané spojení „speciální vzdělávací potřeby“ nevypovídá o míře potřebné podpory, která je nezbytná pro překonání znevýhodnění.

Je zřejmé, že například dítě s 80% ztrátou zraku má odlišné vzdělávací potřeby než dítě se slabozrakostí. Legislativní, metodické ani organizační zajištění dosud pedagogům v dané oblasti příliš nepomáhalo.

Systém podpůrných opatření dokáže daleko citlivěji posuzovat skutečné vzdělávací potřeby žáka a zohledňovat je v kontextu jeho aktuální životní situace.

2.1 Školský zákon – současné znění

Pojem SVP je definován v § 16 školského zákona č. 564/2005 Sb. v platném znění. Zde se hovoří o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP.

Za dítě, žáka nebo studenta se SVP považuje osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Uvedená legislativní norma zdravotním postižením rozumí postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotní znevýhodnění je definováno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování za předpokladu, že vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociálním znevýhodněním je pro účely školského zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním statusem, ohrožení sociálně patologickými jevy nebo nařízená ústavní či ochranná výchova či postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Druh SVP zjišťuje školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna či speciálněpedagogické centrum). Děti, žáci a studenti se SVP mají dle legislativy právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Dále je jim k dispozici prostor pro vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, stejně jako poradenské služby ze strany školy či školského poradenského zařízení. Při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování jsou opět žákům a studentům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním ustanoveny vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení školního výkonu žáků a studentů se SVP se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, maximálně o 2 školní roky.

Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou (Michalík, J. a kol., 2011).

Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání neslyšících a hluchoslepých osob pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů podle jiného právního předpisu. Dětem,

žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.

Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí náhradních způsobů dorozumívání nebo prostřednictvím nich.

Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy (popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny) s upravenými vzdělávacími programy. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.

Příprava na vzdělávání se dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem může poskytovat v přípravném stupni základní školy speciální.

Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se SVP, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je k tomu nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy, ke zřízení funkce asistenta pedagoga je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva. V případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu.

2.2 Školský zákon – návrh novely

Návrh novely školského zákona se týká právě ustanovení § 16, který by měl nově pojednávat o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. Dítětem, žákem a studentem se SVP se nově rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními (dále jen PO) se 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 SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Realizace PO by měla spočívat zejména v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, stejně jako prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- stavebních a technických úpravách prostor, kde se poskytuje vzdělávání a školské služby (Návrh novely školského zákona, březen 2014).

PO by se prakticky měla členit do 5 rozdílných stupňů v závislosti na hloubce – či míře – potřebné podpory.

Připomeňme, že rovina zákona pouze přináší definiční uchopení pojmu PO – a podrobnosti stanoví prováděcí předpis, viz návrh nového znění § 19 školského zákona:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví vyhláškou následující:

- druhy a účel podpůrných opatření a jejich členění do stupňů,
- u podpůrných opatření druhého až pátého stupně pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a normovanou finanční náročnost pro účely poskytování finančních prostředků ze státního rozpočtu podle tohoto zákona,
- postup školy nebo školského zařízení před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi,
- organizaci poskytování podpůrných opatření,
- organizaci a pravidla vzdělávání ve třídách, odděleních a studijních skupinách a školách zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením nebo se závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování,

- průběh a organizaci poradenských služeb školy a činnosti školských poradenských zařízení a pravidla jejich spolupráce se školami a školskými zařízeními,
- náležitosti zprávy a doporučení vydávaných školským poradenským zařízením,
- náležitosti individuálního vzdělávacího plánu,
- podmínky pro přecházování do vyššího ročníku.

Na základě uvažované novely školského zákona lze dovodit, že systém PO povede k preciznějšímu určení hloubky SVP. V praxi tedy žákovi s mírou přiznaných PO 4. stupně bude poskytnuta vyšší míra podpory než žákovi s mírou PO 2. Pro potřeby přímé práce je významná i činnost školských poradenských zařízení, jež by měla nově určovat i stupeň PO, které žákovi náleží (dosud konstatovala pouze přítomnost či absenci SVP). Východiskem je rovněž zajištění přesnosti a spravedlnosti při posuzování a naplňování SVP u žáků v celé České republice. Nespornou výhodou pro pedagogy je potřebná metodická a praktická podpora.

2.3 Podpůrná opatření – pojem

Podpůrná opatření jsou definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. V novele školského zákona se počítá s pěti stupni PO.

Stupně se budou lišit na základě organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Z hlediska zajištění inkluzivní podpory vzdělávání budou moci PO vyššího stupně být použita, pouze pokud k dosažení účelu nebudou dostávat PO nižšího stupně. V prvním stupni bude kompetentní PO uplatňovat sama škola nebo školské zařízení (nebude již potřeba doporučení školského poradenského zařízení). PO ve druhém až pátém stupni mohou být uplatněna výhradně s doporučením školského poradenského zařízení. Ve všech případech (poskytnutí i zrušení PO) bude vyžadován informovaný souhlas zletilého žáka či studenta, v případě nezletilosti jeho zákonného zástupce. Nově budou moci být zřizovány školy či třídy, oddělení a studijní skupiny pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením či závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování. Opět bude vyžadován informovaný souhlas zletilého či v případě nezletilosti jeho zákonného zástupce.

Pojem PO existuje ve třech rovinách.

První z nich je školský zákon (konkrétně § 16), který – bude-li novelizován – zavede PO do české legislativy.

Na tomto základě MŠMT prováděcím předpisem stanoví (druhá rovina), jaká PO jsou a jaká jsou v souvislosti s tím povinnosti školy.

Třetí rovinu představují katalogy. Ty musí být koncipovány velmi podrobně a konkrétně, aby mohly být pedagogům oporou v příslušné situaci.

Z pohledu jejich praktické aplikace lze očekávat jejich stanovení jako například úprava zasedacího pořádku, výuka prostřednictvím alternativních forem komunikace apod. Aby se do jisté míry předešlo nesrovnalostem, budou vytvořeny Katalogy PO. Na jejich tvorbě se podílí erudovaní odborníci s dlouholetou praxí z celé České republiky.

Samozřejmě je nezbytné počítat i s možnými riziky PO. Jedním z nich je nutnost kvalitního vyřešení systému financování PO. Optimální financování prospěje efektivitě vynakládaných veřejných prostředků. Dnes je možné se v praxi setkat s dítětem se znevýhodněním, které čerpá podporu v řádu desítek tisíc korun, a další dítě (se stejným znevýhodněním) na jiném místě České republiky dostává podporu v řádu sta korun.

2.4 Katalog podpůrných opatření

Katalog podpůrných opatření bude obsahovat deskripci všech potřebných PO v podobě výstižného, jednotného a srozumitelného manuálu pro školu a pedagogy.

Zvlášť je nutné zmínit náročnost tvorby katalogu pro žáky (podle současné terminologie) se sociálním znevýhodněním. Katalog pro výše uvedenou skupinu žáků a pro žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním bude k dispozici na podzim roku 2014. Bude ověřen na 140 školách po celé České republice. Plánované předložení MŠMT je jaro 2015. Po tomto datu musí být pedagogům k dispozici. V každém případě nesmí představovat další administrativní zátěž.

Společná (obecná) část katalogu má následující strukturu:

1. Současná situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
2. Podpůrná opatření ve vzdělávání

3. Komu jsou podpůrná opatření určena
4. Právní úprava podpůrných opatření
5. Podpůrná opatření a školská poradenská zařízení
6. Podpůrná opatření a škola
7. Oblasti podpůrných opatření
8. Personální a organizační implementace podpůrných opatření
9. Postup práce s Katalogem podpůrných opatření
10. Slovníček odborných pojmů

Dílčí části katalogu jsou s ohledem na uživatelský komfort strukturovány jednoduše. Mají tyto kapitoly:

Vymezení termínu daného postižení (znevýhodnění)

1. Dopady daného postižení (znevýhodnění) na vzdělávání
2. Diagnostika žáka s důrazem na pedagogickou diagnostiku
3. Podpůrná opatření
4. Slovníček pojmů
5. Seznam spolupracujících organizací
6. Seznam literatury

2.5 Oblasti podpůrných opatření

Jednotlivá podpůrná opatření (karty PO) jsou seskupeny dle své charakteristiky do deseti skupin-oblastí podpory (kol. autorů: Katalog podpůrných opatření, pracovní verze):

- 1. Organizace výuky:** vzdělávání v domácím prostředí; dočasné vyloučení žáka ze vzdělávacího procesu; dočasné individuální vzdělávání žáka v jiném než školním prostředí; dočasný/občasný pobyt mimo kmenovou třídu, ve vytvořeném zázemí; volba pracovního místa – úprava zasedacího pořádku i dalšího prostoru při činnostech mimo lavici; vytváření dalšího pracovního místa pro žáka; zajištění stabilního prostoru pro otevřenou komunikaci a sdílení; odlišné časové uspořádání vyučování; dočasná/občasná výuka v homogenních/heterogenních skupinách – pravidelná/nepravidelná; snížení počtu žáků ve třídě; jiné prostorové uspořádání výuky.
- 2. Doporučená přizpůsobení vyučovacích metod dle individuálních potřeb žáka:** efektivní, funkční střídání činností v rámci výuky podle po-

třeb žáků; individualizace časové dotace pro práci při výuce; pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva s využitím kladné zpětné vazby; zadávání individualizované činnosti pro žáky dle jejich potřeb a možností v průběhu výuky; jazykové vzdělávání ve všech předmětech (propojení obsahu s jazykem); vizualizace obsahu a procesu vzdělávání; podpora kooperace mezi žáky, kooperativní učení; strukturované učení / způsob zadávání práce a využívání pomůcek; metody aktivního učení; výuka respektující styly učení žáka / žákovu osobnost a schopnost učení (typologii osobnosti); podpora vnitřní a vnější motivace k učení; prevence únavy; podpora koncentrace pozornosti; cílené vytváření prostoru/příležitostí pro seberealizaci žáků; výuka prostřednictvím alternativních forem komunikace.

3. **Intervence:** spolupráce rodiny a školy – zahájení spolupráce; spolupráce rodiny a školy – průběžná spolupráce; využití tlumočnických služeb (úvodní, průběžné); podpora plnohodnotného vzájemného předávání informací mezi školou a rodinou; spolupráce rodiny a školy při řešení krizových situací; úprava domácí přípravy; rozvoj slovní zásoby a jazykových kompetencí; jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem; jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce (pro žáky s odlišným mateřským jazykem); rozvoj dílčích funkcí podmiňujících osvojení trivia; intervence nad rámec běžné výuky (např. intervence terapeuticko-formativní, podpurné); nácvik konkrétního logického myšlení (při vstupu do školní docházky); podpora zvládání emoční zátěže spojené s nástupem do školy; nácvik specifických dovedností (reedukace, kompenzace); nácvik sebeobslužných dovedností a nácvik sociálního chování; zácvikové pobyty; zvládání/facilitace náročného chování; vytvoření krizových scénářů ve škole.
4. **Pomůcky:** kompenzační pomůcky, reedukační pomůcky; didaktické pomůcky; speciální didaktické pomůcky; speciální vzdělávací software, e-knihy; specifické použití mobilu, tabletu.
5. **Úpravy obsahu vzdělávání:** vzdělávání s podporou IVP nebo individuálního plánu rozvoje; modifikace podávané informace; podpora mateřského jazyka; obohacování učiva; uvolnění z výuky předmětu, rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu; rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání nebo pro žáky se SVP; respektování specifických zvláštností žáka.
6. **Plánování a hodnocení:** diferenciací cílů dle možností a potřeb žáků; vyvážený rozvoj ve všech doménách kurikula; rozšířené formy hodnocení;

formativní hodnocení; individualizace hodnocení; posílení motivační funkce hodnocení; plánování dle časových/tematických celků; podmínky a metody dlouhodobého sledování výsledků žáka.

7. **Příprava na vyučování:** úprava domácí přípravy.
8. **Podpora sociální a zdravotní:** podávání medikace; odlišné stravování; spolupráce s externími poskytovateli služeb; spolupráce s OSPOD; léčebná režimová opatření; reedukační a socializační pobyty.
9. **Sociodynamika skupiny:** podpora žáků při formování žákovské skupiny; průběžná podpora kladných vztahů a spolupráce mezi žáky / průběžná podpora vztahů ve třídě; nácvik řešení krizové situace; zajištění pravidelného prostoru pro komunikaci a sdílení / zajištění klimatu pro bezpečnou komunikaci mezi žáky i učiteli; podpora rozvoje emoční inteligence dětí/žáků/ podpora emočního rozvoje na úrovni třídního kolektivu; příprava na příchod a následná adaptační fáze při příchodu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy; ovlivňování postojů žáků v přijímání různosti; rozvoj dovedností a kompetencí zprostředkovaných jedincem s odlišností; využití *peer efektu* (posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělávání); systematická podpora osobnostně-sociálního rozvoje žáků; transparentní způsob tvorby pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování.
10. **Úprava prostředí:** stavební úpravy, bezbariérovost; vytvoření zázemí pro potřebu relaxace, zklidnění, samoty, izolace; úprava pracovního prostředí, pracovního místa; světelná nebo zvuková signalizace; bezbariérovost na úrovni lidských zdrojů (jazykové, komunikační kompetence); bezbariérovost na úrovni materiálového vybavení (světelný zvonek); bezbariérovost programové vybavenosti (knihy v knihovně, ve třídě, výstavka prací všech nebo podle kritérií); lehce organizovatelný, přemístitelný nábytek; přístupný bezbariérový web pro všechny (i pro „menšiny“).

Samostatnou součástí podpory je tzv. „Organizační a personální implementace PO“. Jedná se o soubor karet, o nichž nelze hovořit jako o podpůrných opatřeních (byť např. u asistenta pedagoga je tento přístup běžný), neboť jejich prostřednictvím jsou samotná opatření ve škole aplikována.

Jedná se o karty popisující organizační formy (krizový scénář, karta žáka, případová konference, individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory a uzpůsobení přijímacích a závěrečných zkoušek) a pracovní pozice (učitel, druhý učitel, asistent pedagoga, školní speciální pedagog a školní psycholog, poradenský pracovník ŠPZ, sociální pedagog, výchovný poradce, školní me-

todik prevence, koordinátor žákovského parlamentu, komunikátor rodina – škola, tlumočnický znakového jazyka, instruktor prostorové orientace a samostatného pohybu, školní logoped, druhý učitel či přepisovatel mluveného slova).

Pro názornost přikládáme příklad karty (svého druhu šablony), která představuje vodítko pro autory jednotlivých opatření:

Popis opatření
Aplikace opatření a specifikace podmínek
Projevy/překážky v učení a zapojení, na které opatření reaguje
Cílové skupiny/příčiny
Varianty opatření dle stupňů podpory Stupeň 1:
Stupeň 2:
Stupeň 3:
Stupeň 4:
Stupeň 5:

Zdroj: Kolektiv autorů, Katalog podpůrných opatření,
pracovní verze, březen 2014, archiv autora

2.6 Závěr

V uvedeném textu je nastíněn nový pohled na vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. Je zde definována aktuální legislativa a návrhy legislativy nové,

pracující s pojmem podpůrná opatření v kontextu optimalizace vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. V uvedeném textu jsou k dispozici informace o vymezení PO, stejně jako o Katalogu PO, ve kterém budou jednotlivá PO specifikována na základě cílové skupiny.

Katalog podpůrných opatření, jako hlavní výstup činnosti projektového týmu vedeného autorem statě, rozhodně nesmí být další zatížení pedagogů. Měl by být vnímán jako soubor praktických rad, zkušeností, metod, dovedností, které ulehčí situaci jak vyučujícímu, tak dítěti s příslušným znevýhodněním.

Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu dětí se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kdy aktuálně není v rámci školství definována povinná odbornost pedagogů ve vztahu k žákům se SVP, lze Katalog PO uvítat jako potřebný krok ke zlepšení vzdělávacích podmínek dotčených dětí.

Seznam použité literatury

1. Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon).
2. MICHALÍK, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
3. Kol. autorů: *Katalog podpůrných opatření*, pracovní verze, březen 2014, archiv autora.
4. Návrh novely školského zákona, MŠMT, verze březen 2014, archiv autora.

Kontakt

doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.

pracoviště: ÚSS PdF UP v Olomouci

adresa pracoviště: Pedagogická fakulta, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: jan.michalik@upol.cz

3 Katalog podpůrných opatření – nový prvek v českém školství

Pavlína Baslerová

Anotace příspěvku

Za základě zkušenosti s tvorbou Katalogů posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb (projekt Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a dětí se zdravotním postižením 2010–2013) se objevila potřeba zpracovat podrobné katalogy podpůrných opatření (PO) pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Katalogy posuzování míry speciálně vzdělávacích potřeb s sebou přinesly novou filozofii v chápání těchto potřeb. Komplexnost posuzování osobnosti žáka se SVP (nejen diagnostika samotného postižení) si v podstatě sama vyžádala odklon od horizontálního členění (žáci s jednotlivými druhy zdravotního postižení, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se sociálním znevýhodněním) k členění potřeb každého žáka v závislosti na hloubce a závažnosti dopadů zdravotního či sociálního handicapu na vzdělávání.

Klíčová slova

katalog podpůrných opatření, podpůrné opatření, oblast podpůrných opatření, karta podpůrných opatření, katalog – obecná část, katalog – dílčí část

V době, kdy odborný tým projektu definoval cíle, které by měl katalog PO naplnit, vycházel z následujících premis:

- V rámci celé ČR je nutná standardizace podpůrných opatření.
- Je nutná konkretizace metodických postupů práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Je nutné zajistit přiměřenost podpůrných opatření ve všech skupinách žáků, jejichž SVP mají různý etiologický základ.
- Je potřeba vytvořit materiál srozumitelný pro širokou pedagogickou veřejnost.
- Je potřeba vytvořit materiál umožňující průhledné a odpovídající financování.

S uvedenými tezemi úzce korespondují aktuální návrhy na změnu školského zákona, zejména v §16:

§ 16

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se 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.

(2) Podpůrná opatření spočívají zejména v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob¹²⁾, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga, nebo
- h) stavebních a technických úpravách prostor, kde se poskytuje vzdělávání a školské služby.

(3) Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, pouze pokud k dosažení účelu podle odstavce 1 nepostačují podpůrná opatření nižšího stupně. Začlenění podpůrných opatření do jednotlivých stupňů stanoví prováděcí právní předpis.

(4) Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

(5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.

(6) Škola a školské zařízení přestane poskytovat podpůrné opatření druhého až pátého stupně, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné, a pokud k tomu zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka udělí písemný informovaný souhlas.

(7) Pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením nebo se závažnými vývojovými poruchami učení nebo chování lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit dítě, žáka nebo studenta do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout jej do takové školy lze pouze na žádost zletilého žáka nebo studenta nebo žádost zákonného zástupce dítěte nebo žáka a na základě doporučení školského poradenského zařízení, a to v souladu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta a se zásadou podle odstavce 3 věty druhé.

(8) Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 7 a k využití asistenta pedagoga je v případě škol zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu.

§ 16a

Poradenská pomoc školského poradenského zařízení

(1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi a zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení.

(2) Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu jejich použití.

(3) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení žadateli; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje doporučení. Školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení orgánu sociálně-právní ochrany dětí, pokud je o to orgán sociálně-právní ochrany dětí písemně požádá.

(4) Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním jeho případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.

(5) Pokud zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka má i po projednání podle odstavce 4 pochybnosti o správnosti postupu školy nebo školského zařízení, může podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 5.

Původním záměrem projektu bylo vytvořit katalog podpůrných opatření pro děti a žáky se **zdravotním znevýhodněním** a **sociálním znevýhodněním**. Díky tomuto konceptu by však nebyla řešena problematika podpůrných opatření pro žáky se **zdravotním postižením**, čímž by výstupy projektu ne-reflektovaly připravované změny školské legislativy (zejména novely §16).

Schválením podstatné změny projektového záměru bylo docíleno toho, že připravované katalogy zpracovávají i problematiku podpůrných opatření pro žáky se zdravotním postižením, a proto bude díky projektu řešena problematika podpůrných opatření daleko komplexněji.

Aktuálně jsou zpracovávány následující výstupy:

Obecný katalog hmotněprávní (definice a popis principu podpůrných opatření, způsob jejich diagnostikování a přiznávání, způsob spolupráce se ŠPZ...);

7 dílčích katalogů pro jednotlivé druhy **zdravotního postižení a znevýhodnění a sociálního znevýhodnění**:

- s **mentálním** postižením a s úbytkem v oblasti kognitivních funkcí nedosahujících úrovně MR,
- se **zrakovým** postižením a s úbytkem v oblasti zrakového vnímání,
- se **sluchovým** postižením a s úbytkem v oblasti sluchového vnímání,
- s **tělesným** postižením a onemocněním,
- s **narušenou komunikační schopností**,
- žáky s **PAS** a psychiatrickým onemocněním,
- žáky se **sociálním znevýhodněním**.

Přes provedené změny nejsou v projektu zpracovávány dílčí katalogy podpůrných opatření pro žáky se specifickými poruchami učení a chování.

V rámci projektu tak bylo definováno 10 základních oblastí, které svým obsahem korespondují s postupem úprav, které zpravidla provádějí individuální integraci žáka s postižením do prostředí běžné školy. V rámci těchto oblastí byla definována konkrétní podpůrná opatření.

Tato společná osnova však není všemi dílčími katalogy stoprocentně respektována. Pro každý dílčí katalog jsou zpracovávána pouze ta konkrétní podpůrná opatření (ve formě tzv. *karet PO*), která odpovídají specifickým daného postižení (znevýhodnění) a jsou u žáků s tímto postižením (znevýhodněním) v praxi skutečně aplikována. Naopak tam, kde je formulované podpůrné opatření pro potřeby daného postižení (znevýhodnění) definováno příliš obecně, je rozpracováno do většího počtu sofistikovaněji vymezených opatření (ve formě tzv. *podkaret*).

Seznam definovaných oblastí i jednotlivých podpůrných opatření spolu s přehledem, pro který dílčí katalog jsou zpracována, je uveden v příloze č. 1.

Uživatelská vstřícnost katalogu a přehlednost opatření ve všech částech katalogu je zajištěna jednotnou podobou karty podpůrného opatření. K tomuto účelu dostali všichni autoři katalogu na začátku tvorby šablony, do které text opatření zpracovávali. V první části šablony jsou odstavce, kde je popsáno, v čem opatření spočívá a čemu pomáhá. Následuje část popisu aplikace opatření a specifikace podmínek. Podrobně je zde popsáno, jak se opatření zavádí, jak vypadají kroky vlastní realizace a na co je třeba klást důraz. Následuje návrh autora, na co všechno pro zavedení opatření potřebuje škola peníze navíc. To se týká i nákladů na personální zabezpečení. Pro dokreslení aplikace opatření je doplněn příklad dobré praxe nebo drobná případová studie. Uživatel získá další detaily a souvislosti s opatřením v uvedené odborné literatuře. V závěru popisu opatření jsou uvedeny varianty opatření podle stupňů podpory. Struktura karty podpůrného opatření je uvedena v příloze č. 2.

V průběhu prací byl diskutován problém zařazení asistenta pedagoga jako jednoho z podpůrných opatření do některé z výše definovaných oblastí. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který ve značné míře aplikuje u žáka podpůrná opatření navržená zpravidla poradenským pracovníkem, je jako takový do jediné z oblastí nezařaditelný. Není také jediným pracovníkem, který je v pedagogickém procesu přítomen. Mnohdy roli „aplikátora“ podpůrných opatření hraje přítomný školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Někdy by bylo efektivnější (např. při vyšší kumulaci žáků se SVP ve třídě či škole), kdyby tuto roli sehrál např. druhý učitel nebo např. etoped. Proto jsme

se rozhodli vyčlenit samostatnou oblast pro implementaci podpůrných opatření, která v oblasti personální popisuje následující pracovní pozice: asistent pedagoga, druhý učitel, školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, sociální pedagog, komunikátor škola – rodina, tlumočnický znakového jazyka, instruktor prostorové orientace). Nejde přitom vždy o přítomnost další osoby v pedagogickém procesu, může jít o specializaci stávajících pedagogů.

V současné době je zpracována první verze obsahů jednotlivých karet a podkaret podpůrných opatření k dílčím katalogům podle druhu postižení či znevýhodnění. V deseti základních oblastech je k dnešnímu dni zpracováno celkem 388 karet a podkaret podpůrných opatření. Tento materiál byl prostudován metodiky odpovědnými za jednotlivé katalogy a byla vydefinována doporučení autorům, která:

- podpoří vyšší kompatibilitu PO v jednotlivých oblastech (při zachování odbornosti a specifčnosti jednotlivých katalogů),
- zajistí sofistikovanost popisu jednotlivých stupňů podpory,
- stylisticky sjednotí vypracované texty.

V průběhu měsíců března a dubna se setkávají jednotlivé autorské týmy nejen kvůli plánované úpravě textů, ale i kvůli obsahu zpracovaných PO – k diskusi s dalšími, na tvorbě samotné nezainteresovanými, odborníky z daných oborů. Cílem těchto odborných workshopů bude zejména připomínkování odborné úrovně zpracovaných podpůrných opatření v jednotlivých katalozích (vertikální linie).

Na začátku května proběhne v Praze setkání autorů všech katalogů s cílem sjednotit zpracovaná PO průřezově ve všech katalozích v jednotlivých oblastech (horizontální linie).

Do konce června budou rovněž zpracovány zbývající kapitoly jednotlivých katalogů, aby během prázdnin mohly být provedeny jazykové korektury a katalogy byly připraveny v posledním srpnovém týdnu k ověřování vždy 20 pedagogům z 13 krajů republiky. Bude se jednat o pedagogy, kteří ve svých třídách vzdělávají i žáky s daným typem postižení (znevýhodnění). Jejich výběr byl již zahájen a samotné ověřování bude probíhat v měsících září – prosinec 2014.

V následujících měsících také budou pokračovat práce na zajištění vhodného prostředí pro vytvoření elektronické verze katalogů, která by svou interaktivitou měla přispět k přijetí Katalogu PO širokým pedagogickým terénem.

Tvorba elektronické verze katalogů sice není uvedena ve výstupech projektu, autoři však považují její vznik za poměrně zásadní pomoc uživatelům v terénu – zejména pro maximální přehlednost a možnost vyhledávání konkrétních klíčových slov.

V jarních měsících roku 2015 je plánováno zapracování připomínek, které vzejdou z ověřování ve školách. Takto upravené materiály projdou závěrečnými odbornými recenzemi. Po posledních úpravách budou katalogy vytisknuty a distribuovány do pedagogického terénu.

Seznam použité literatury

1. Vyhláška č. 72/2005 Sb. v platném znění O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, *Sbírka zákonů*, č. 147/2011.

Kontakt

PaedDr. Pavlína Baslerová

ÚSS PdF UP v Olomouci

Pedagogická fakulta, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: pavlinabaslerova@seznam.cz

Mgr. Jindřich Monček

Člověk v tísni, o.p.s.

Šafaříkova 24, Praha 2 120 00

jindrich.moncek@clovekvtsni.cz

4 Cíle projektu pro oblast „Asistent pedagoga“

Jiří Langer

Anotace příspěvku

Příspěvek pojednává o záměrech projektu v oblasti řešení pozice asistenta pedagoga jako nedílné součásti inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím jednotlivých klíčových aktivit jsou prezentovány dílčí oblasti, které jsou v rámci projektu řešeny a které by měly napomoci k zavedení zásadních systémových změn ve využívání institutu asistenta pedagoga v české školské praxi.

Klíčová slova

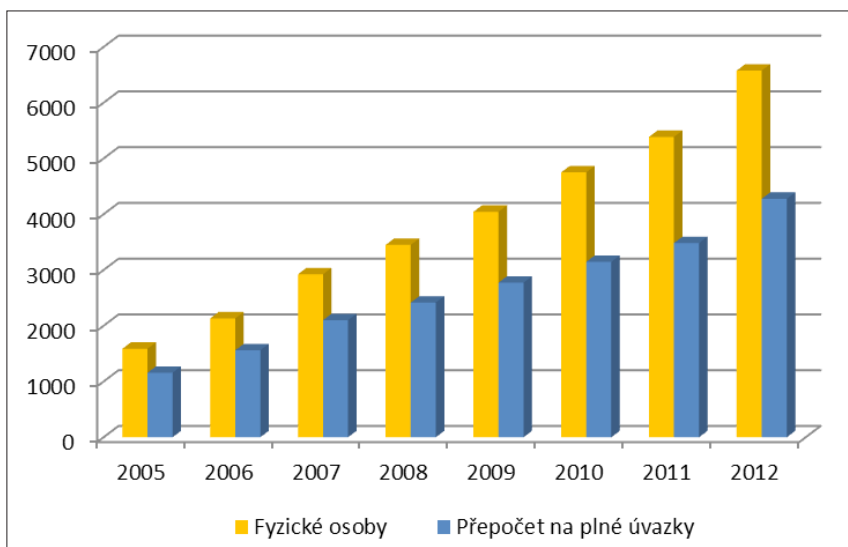
Asistent pedagoga; inkluzivní vzdělávání; žák se speciálními vzdělávacími potřebami

4.1 Úvod

Asistent pedagoga je jedním z nejvýznamnějších prvků výchovně-vzdělávacího procesu jak v rámci inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tak v případě žáků vzdělávaných v segmentu speciálního školství, zejména pak žáků s kombinovaným postižením.

Legislativně je institut asistenta pedagoga vymezen v zákonech č. 561/2004 Sb., školský zákon, č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, resp. ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Vzhledem k tomu, že však problematika asistentů pedagoga nebyla v rámci České republiky dosud systémově řešena, nejsou podmínky práce asistentů pedagoga napříč republikou unifikovány a jednotně řešeny.

S ohledem na fakt, že počet asistentů pedagoga v posledních letech soustavně stoupá (viz graf 1), ukazuje se stále větší potřeba systémového ukotvení tohoto prvku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Graf 1: Vývoj počtu asistentů pedagoga v letech 2005–2012

Jako nejpalčivější se s ohledem na práci a působení asistentů pedagoga v českém školství jeví zejména oblast jejich financování, procesu přidělování, systému vzdělávání a metodického vedení, a to zejména ve školách běžného typu. V rámci řešení projektu „**Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR**“ (ESF CZ.1.07/1.2.00/43.0003) je proto problematice asistenta pedagoga věnováno celkem pět klíčových aktivit:

- Standardy práce asistenta pedagoga;
- Pilotní ověření sítě asistentů pedagoga;
- Metodika práce asistenta pedagoga a její ověření;
- Systém vzdělávání asistentů pedagoga;
- Návrh systému financování asistentů pedagoga;

4.2 Standardy práce asistenta pedagoga

Cílem klíčové aktivity je vytvoření dokumentu ***Standardy práce asistenta pedagoga*** u záků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ambicí Standardů je stát se základním zdrojem informací o institutu asistenta pedagoga určeného všem relevantním účastníkům vzdělávacího procesu, tedy jak samotným

asistentům pedagoga, tak pedagogům, do jejichž třídy byl asistent přidělen, ředitelům daných škol, pracovníkům školských poradenských zařízení i pracovníkům státní správy, kteří o přidělení asistenta pedagoga rozhodují.

Standardy budou zahrnovat aspekty práce asistenta pedagoga vykonávajícího svou pracovní činnost u všech skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a budou obsahovat zejména tyto oblasti: minimální kvalifikační vzdělání a systém dalšího vzdělávání, náplň pracovní pozice asistenta pedagoga, jeho profesní profil, popis vedení a metodického vedení a vymezení pracovních kompetencí asistenta pedagoga zejm. ve vztahu k žákovi a kolektivu třídy.

Na tvorbě Standardů se podílí autorský tým složený z vedoucích pracovníků škol, pracovníků školských poradenských zařízení, odborů školství krajských úřadů, pracovníků neziskových organizací, vysokoškolských pedagogů i samotných asistentů pedagoga. Jednotliví autoři mají k dispozici další členy expertního týmu, se kterými jednotlivé pasáže konzultují. Aktuálně je plánováno rozdělení vytvářeného Standardu do následujících kapitol:

1. Úvod (cíle Standardu, základní role asistenta pedagoga, etické hledisko profese asistenta pedagoga);
2. Systémové vymezení (funkce asistenta pedagoga, vymezení osobního asistenta a asistenta pedagoga, asistent pedagoga jako partner učitele);
3. Systémové aspekty pozice asistenta pedagoga (pracovní právní úprava pozice asistenta pedagoga, kvalifikace, vzdělávání asistentů pedagoga, další vzdělávání pedagogických pracovníků);
4. Osobnost a kompetence asistenta pedagoga (obecné kompetence, profesní kompetence);
5. Asistent pedagoga jako součást pedagogického týmu (vymezení spolupráce, vzájemných práv a povinností);
6. Hodnocení, metodické vedení a supervize výkonu práce asistenta pedagoga.

Dle plánovaného harmonogramu je plánováno dokončení tvorby jednotlivých kapitol na konci dubna 2014. Poté budou vytvořené texty rozeslány expertnímu týmu k připomínkování, odbornému zrecenzování a konečně masivnímu veřejnému odbornému připomínkování prostřednictvím webových stránek projektu. Po zapracování vzešlých připomínek bude celý dokument publikován (v tištěné i elektronické verzi) a předán MŠMT jako návrh pro zapracování do praxe.

4.3 Pilotní ověření sítě asistentů pedagoga

Klíčová aktivita Pilotní ověření sítě asistentů pedagoga si klade za cíl navrhnout a následně v praxi ověřit různé modely sítě metodického vedení asistentů pedagoga. V současné době není záležitost metodického vedení asistentů pedagoga v České republice vůbec řešena, přičemž z reakcí asistentů pedagoga, učitelů, i pracovníků školských poradenských zařízení vyplývá, že se jedná o akutní a výrazný problém.

V rámci realizace této aktivity proto vytvoříme a pilotně ověříme různé modely systému metodického vedení asistentů pedagoga. Pilotní ověření metodického vedení budeme analyzovat a na základě výsledků vybereme model systému vedení asistenta pedagoga, který bude nejvíce naplňovat smysl pozice asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka poskytujícího podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Aktivita proběhne ve dvou českých a dvou moravských krajích:

- Ústecký,
- Středočeský,
- Moravskoslezský,
- Olomoucký.

V každém kraji budou působit dva metodici sítě asistenta pedagoga a 20 asistentů pedagoga – ověřovatelů modelů. Výstupem aktivity bude písemná analýza, návrh vhodného, podrobně rozpracovaného modelu metodického vedení asistenta pedagoga, který bude doporučen MŠMT jako systémové řešení pro celou ČR.

Tato klíčová aktivita se aktuálně začíná realizovat, probíhá proto výběr jak samotných metodiků sítě asistenta pedagoga, tak i asistentů pedagoga, kteří budou do testované sítě zařazeni. Paralelně se rovněž pracuje na tvorbě různých modelů sítě metodického vedení, které budou počínaje začátkem školního roku 2014/2015 ověřovány a testovány.

4.4 Metodika práce asistenta pedagoga a její ověření

Cílem klíčové aktivity je vytvoření sady metodických textů určených asistentům pedagoga, které jim poskytnou dostatečné teoretické i prakticky zaměřené informace potřebné ke kvalitní a efektivní práci s dětmi s jednotlivými typy speciálních vzdělávacích potřeb. V projektové přihlášce se řešitelský tým

zavázal zpracovat nejméně 26 metodických textů, přičemž na základě vnitro-projektové dohody byl jejich počet navýšen na 33.

Kromě jedné obecné metodiky práce asistenta pedagoga popisující obecné, hmotněprávní a procedurální činnosti asistenta pedagoga, bude vytvořeno celkem 10 tzv. „*velkých*“ metodik zaměřených na různé kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (každá z nich bude publikována v elektronické i tištěné podobě:

- Metodika pro práci AP žáka s tělesným postižením a závažným onemocněním;
- Metodika pro práci AP žáka s mentálním postižením a pro žáka s oslabením kognitivních funkcí;
- Metodika pro práci AP žáka s poruchou autistického spektra a pro žáka s duševním onemocněním;
- Metodika pro práci AP žáka se zrakovým postižením a s oslabením zrakového vnímání;
- Metodika pro práci AP žáka se sluchovým postižením a s oslabením sluchového vnímání;
- Metodika pro práci AP žáka s narušenou komunikační schopností;
- Metodika pro práci AP žáka se sociálním znevýhodněním – předškolní vzdělávání;
- Metodika pro práci AP žáka se sociálním znevýhodněním – první stupeň ZŠ;
- Metodika pro práci AP žáka se sociálním znevýhodněním – druhý stupeň ZŠ;
- Metodika pro práci AP žáka se sociálním znevýhodněním – střední školy.

Dále bude vytvořeno 22 tzv. *průřezových* metodik práce asistenta pedagoga, které budou mít menší rozsah, publikovány budou jen v elektronické podobě a obsahově budou zaměřeny na různé specifické situace, do kterých se asistent pedagoga při vykonávání své profese dostává. Vzhledem k tomu, že cílem projektového týmu je zpracovat takové metodiky, které budou pro praxi nejpřínosnější, byla v listopadu a prosinci 2013 realizována elektronická anketa potřebnosti jednotlivých témat metodických příruček, do níž se zapojilo 142 asistentů pedagoga. Na základě výsledků této ankety bylo následně vybráno následujících 22 obsahových zaměření průřezových metodik:

- Prevence a zvládání problémového chování (zaměřený zejm. na děti se sociálním znevýhodněním, mentálním postižením a poruchami autistického spektra);

- Osobnostní a personální rozvoj asistenta pedagoga (metodická příručka určená rozvoji samotného asistenta pedagoga);
- Spolupráce s učitelem (metodická příručka zaměřená na otázky týmové/tandemové spolupráce asistenta pedagoga s učitelem);
- Podpora komunikace mezi žáky (metodická příručka pro podporu vzájemné komunikace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – všech cílových skupin – a ostatních žáků ve třídě);
- Komunikace s rodinou nebo komunitou žáka (zaměření na strategie komunikace a spolupráce s rodinou nebo komunitou žáka);
- Vztahy žáka ve skupině (zaměření na všechny cílové skupiny);
- Práce s žákem s kombinovaným postižením (metodika zaměřená na specifické postupy práce s žáky s kombinovaným postižením nebo s kombinací speciálních vzdělávacích potřeb);
- Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s narušenou komunikační schopností (metodika zaměřená výhradně na práci s žáky s narušenou komunikační schopností);
- Práce s třídním klimatem (zaměření na strategie pozitivního ovlivňování třídního klimatu a vztahu ostatních žáků k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami);
- Podpora zvyšování sebevědomí žáka (metodická příručka zaměřená na strategie posilování sebevědomí a sebehodnocení žáků všech cílových skupin);
- Podpora samostatnosti žáka (metodická příručka zaměřená na strategie posilování samostatnosti a soběstačnosti žáků, zejm. pak žáků s tělesným postižením);
- Dopomoc při sebeobslužných činnostech (metodika zaměřená na obecnou podporu žáků jednotlivých cílových skupin, zejm. pak žáků s mentálním, zrakovým nebo tělesným postižením);
- Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s mentálním postižením (metodika zaměřená výhradně na práci s žáky s mentálním postižením);
- Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků se smyslovým postižením nebo autismem (metodika zaměřená výhradně na práci s žáky se zrakovým nebo sluchovým postižením nebo s poruchami autistického spektra);
- Náležitý dohled ve výuce a mimo vlastní výuku (metodika zaměřená zejm. na odpovědnost asistenta pedagoga za škodu v době mimo vyučování, bezpečnost, krizové situace);
- Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání (metodická příručka pro podporu rozvoje vzájemné komunikace žáka se speciálními

vzdělávacími potřebami s ostatními účastníky vzdělávání – učitelé, vychovatelé, technický personál, NNO, OSPOD, peer groups, apod.);

- Komunikace s žákem se zdravotním postižením (metodika zaměřená zejm. na komunikaci prostřednictvím systémů alternativní a augmentativní komunikace nebo specifických systémů osob se zrakovým nebo sluchovým postižením);
- Podpora žáků s tělesným postižením v tělesné výchově (metodika zaměřená výhradně na práci s žáky s tělesným postižením nebo dlouhodobým somatickým onemocněním);
- Podpora v hudební výchově u žáků se smyslovým postižením nebo autismem (metodika zaměřená výhradně na práci s žáky se zrakovým nebo sluchovým postižením nebo s poruchami autistického spektra);
- Podpora ve výtvarné výchově u žáků s mentálním postižením (metodika zaměřená výhradně na práci s žáky s mentálním postižením);
- Podpora v pracovní výchově a pracovních činnostech u žáků s mentálním postižením (metodika zaměřená výhradně na práci s žáky s mentálním postižením);
- Artefietika a artbrut (zaměření na sociálně-personální rozvoj osobnosti žáků všech cílových skupin prostřednictvím uměleckých aktivit);

Všechny vytvořené metodické texty budou mít jednotnou formální podobu a budou zpracovány dle principů pro tvorby distančních studijních textů, tedy s využitím přehledné grafické strukturace textu, orientačních ikon, marginálních poznámek po stranách, praktických příkladů, doporučených informačních zdrojů apod. Pro autory metodik byla zpracována závazná pravidla, která by měla jednotnou formální podobu zaručit.

Vytvořené rukopisy budou po primárním edičním zpracování následně ověřovány v průběhu prvního pololetí šk. roku 2014/2015 asistenty pedagoga působícími v praxi. Do ověřování bude zapojeno nejméně 15 škol z každého kraje České republiky (z toho 10 škol s žáky se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním a 5 škol s žáky se sociálním znevýhodněním). Poznatky získané v rámci ověřování budou poté autory textů do jednotlivých metodik zapracovány s ohledem na jejich praktické využití a srozumitelnost pro asistenty pedagoga.

4.5 Systém vzdělávání asistentů pedagoga

Záměrem této klíčové aktivity je vytvoření funkčního modelu vzdělávání asistenta pedagoga, který bude odpovídat skutečným potřebám skupiny pedagogických pracovníků a uživatelů jejich služeb.

V první fázi projektu byla zpracována analýza současné situace ve vzdělávání asistenta pedagoga. K jejímu vypracování bylo využito jak kvantitativních, tak i kvalitativních výzkumných metod a její výsledky se tak opírají o data získaná od více než 900 respondentů (zejména asistentů pedagoga, ale i učitelů, ředitelů a pracovníků školských poradenských zařízení). Na základě výsledků analýzy bude dále definován návrh legislativního, organizačního a obsahového rámce pro nový systém vzdělávání, který bude sladěn jak se standardem práce asistenta pedagoga, tak s metodikami práce asistenta pedagoga. Součástí návrhu budou vzdělávací kurzy a programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Základem vzdělávání pro získání kvalifikace asistenta pedagoga bude minimálně 120hodinový vzdělávací program společný pro asistenta pedagoga u žáka se zdravotním postižením i sociálním znevýhodněním. Na něj budou navazovat doplňkové moduly specificky zaměřené na rozvoj kompetencí asistentů pedagoga v té problematice (zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění), se kterou se aktuálně ve své praxi setkávají.

Pro oblast práce se žákem se zdravotním postižením se bude jednat zejména o získání dalších znalostí a specifických dovedností při práci se žákem s

- mentálním postižením;
- tělesným postižením;
- zrakovým postižením;
- sluchovým postižením;
- poruchou autistického spektra;
- narušenou komunikační schopností.

Oblasti vzdělávání pro asistenta pedagoga pracujícího se žákem se sociálním znevýhodněním jsou:

- asistent pedagoga a ostatní pedagogičtí pracovníci školy;
- právní aspekty inkluzivního školství ve vztahu k asistentovi pedagoga;
- asistent pedagoga a klima třídy;
- komunikace asistenta pedagoga s rodinou;
- prevence stigmatizace žáků se SVP v praxi asistenta pedagoga.

4.6 Návrh systému financování asistentů pedagoga

Cílem poslední klíčové aktivity řešení v sekci „*Asistent pedagoga*“ bude na základě dílčích výsledků všech výše zmíněných aktivit pro MŠMT připravit návrh systému financování asistenta pedagoga. Návrh bude respektovat rovné příležitosti profese asistentů pedagoga v rámci České republiky. Bude vytvořen jednotný systém kvalifikace s odstupňovaným ohodnocením dle dosaženého vzdělání a praxe a také pravidla pro stanovení nároku na asistenta pedagoga dle míry speciálních vzdělávacích potřeb žáka a počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole.

Hlavním výstupem klíčové aktivity je elektronická publikace *Návrh systému financování asistentů pedagoga*.

4.7 Závěr

Ambicí projektového týmu zodpovědného za věcnou oblast asistenta pedagoga je zpracovat takové výstupy, které se budou moci stát kvalifikovanými podklady pro zavedení systémových změn spojených s institutem asistenta pedagoga stejně jako platnými materiály, které budou využívány zainteresovanými osobami v pedagogické praxi.

Seznam použité literatury

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. KOLEKTIV AUTORŮ *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.
3. TEPLÁ, M.; SMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.
4. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 73 / 2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Sbírka zákonů*, č. 147/2011.

5. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, č. 561/2004.
- 6 . Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Sbírka zákonů*, č. 563/2004.

Kontakt

doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

jiri.langer@upol.cz

5 Další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na inkluzivní vzdělávání

Lucia Pastieriková, Olga Daskin

Anotace příspěvku

Příspěvek předkládá výsledky z analýzy potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání, která probíhala na podzim roku 2013. Na základě zjištěných výsledků byla vytvořena nabídka vzdělávacích kurzů pro pedagogické pracovníky jak v oblasti zdravotního postižení, tak i zdravotního či sociálního znevýhodnění. Součástí příspěvku jsou aktuální informace o přípravě a realizaci vzdělávacích kurzů a programu Asistent pedagoga, o počtu proškolených účastníků, přípravě metodických materiálů, i evaluaci vzdělávacích akcí.

Klíčová slova

inkluzie, pedagogický pracovník, další vzdělávání, kurzy, program Asistent pedagoga

5.1 Úvod

Jedním z hlavních cílů projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* je podpořit realizaci obecně inkluzivních opatření, která by zlepšila začleňování dětí a žáků se specifickými potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Mezi hlavní oblasti projektu patří mimo tvorby katalogů podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se sociálním a zdravotním znevýhodněním a vytvoření systému vzdělávání a standardů práce asistenta pedagoga i **další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluze a možností práce se žáky se specifickými potřebami**, které představují hlavní nástroje, bez kterých je obtížné realizovat proinkluzivní změny v českém školství.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) je naší snahou nabídnout právě takové kurzy, které by reflektovaly jejich aktuální vzdělávací potřeby. Z tohoto důvodu byla v období od srpna do listopadu 2013 realizována tzv. **analýza potřeb pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání**, do které se zapojilo téměř 600 respondentů ze všech krajů ČR.

Provedení analýzy bylo součástí první fáze klíčové aktivity **KA 09 Tvorba modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** podporující inkluzivní vzdělávání. Analýza získaných dat byla zaměřena na *konkrétní zkušenosti respondentů* s prací s cílovými skupinami dětí a žáků. Snahou bylo ověřit, jakým vzděláváním v minulosti (v posledních dvou letech) respondenti prošli, zda se cítí být na práci s výše zmíněnými skupinami dětí a žáků připraveni nebo zda by měli zájem o kurz, který by jejich připravenost zvýšil. K získání dat bylo použito dotazníku vlastní konstrukce o 27 položkách šířeného prostřednictvím webu projektu a sociálních sítí. Současně byl dotazník e-mailovou poštou zaslán do všech základních a středních škol v ČR, kromě hlavního města Prahy.

Ve všech regionech ČR se potvrdil vysoký zájem pedagogů o vzdělávací kurzy DVPP zaměřené jak na problematiku práce s dětmi/žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním, tak i práci s dětmi/žáky se sociálním znevýhodněním.

Co se týče problematiky **zdravotního postižení a znevýhodnění**, byl největší zájem o tyto kurzy:

P. č.	Název kurzu
1.	Žák s poruchami chování v běžné škole
2.	Žák dlouhodobě selhávající ve výuce
3.	Relaxační techniky
4.	Žák s kombinovaným postižením v běžné škole
5.	Úprava ŠVP a tvorba IVP
6.	Žák s narušenou komunikační schopností
7.	Žák s poruchou autistického spektra v běžné škole
8.	Žák s nadáním a talentem v běžné škole
9.	Práce s rodinou žáka se ZP
10.	Nácvik sociálních a komunikačních dovedností v prostředí inkluzivního vzdělávání

Tab. 1 Přehled kurzů UP

V rámci problematiky dětí a žáků se **sociálním znevýhodněním** šlo prioritně o tato témata:

P. č.	Název kurzu
1.	Učitel ve třídě se žáky se sociálním znevýhodněním
2.	Specifika práce se žákem z kulturně odlišného prostředí
3.	Překážky v učení u dětí se sociálním znevýhodněním
4.	Katalog podpůrných opatření pro žáky se SVP
5.	Hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků se SVP
6.	Individuální vzdělávací plán jako základní podpora žáka se SVP
7.	Práce s předsudky a stereotypy na českých školách
8.	Identifikace individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP
9.	Heterogenita skupiny a klima třídy
10.	Inkluzivní vzdělávání v ČR, aspekty, organizace, přístupy

Tab. 2 Přehled kurzů ČVT

Na základě těchto výsledků byla vytvořena nabídka vzdělávacích kurzů o rozsahu 8, 16 a 30 hodin. Konkrétně se jedná o 34 kurzů k problematice zdravotního postižení a znevýhodnění, které zajišťuje Univerzita Palackého v Olomouci, a 15 kurzů k problematice sociálního znevýhodnění, které jsou plně v gesci partnera projektu – společnosti Člověk v tísni, o. p. s.

Na UP došlo k rozšíření a úpravě nabídky vzdělávacích kurzů z 27 na 34, což koresponduje s poptávkou a požadavky trhu.

Z důvodu zpřístupnění co největšímu množství pedagogických pracovníků jsou kurzy realizovány nejen na Univerzitě Palackého v Olomouci, ale i na partnerských univerzitách v Hradci Králové, v Ústí nad Labem a v Českých Budějovicích. Pro oblast zdravotního znevýhodnění a zdravotního postižení (realizovány v rámci gesce PdF UP) vzniká díky propojení spolupráce uvedených pedagogických fakult v ČR organizační a systémová platforma pro podporu inkluzivního vzdělávání v ČR (celý systém funguje jako jeden velký celek, který je řízen z PdF v Olomouci). Na základě zvýšeného zájmu o proškolení celých učitelských sborů probíhá realizace kurzů i mimo univerzitní prostředí, a to přímo v jednotlivých školách. Především kurzy zaměřené na problematiku sociálního znevýhodnění probíhají v různých městech po celé České republice. Každý z účastníků obdrží po absolvování dané vzdělávací akce osvědčení a přístup k studijním materiálům, které jsou součástí každého vytvořeného kurzu.

Garanci kvality nabídky 49 kurzů je jejich autorský tým tvořený jak uznávanými odborníky z akademického prostředí, tak i z praxe. Do března 2014 bylo akreditovaných celkově 15 kurzů (12 ČvT a 3 UP). Cílem daných kurzů je přiblížení aktuálních metod práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, rozvinutí komunikačních kompetencí či specifických znalostí a dovedností pedagogických pracovníků v oblasti využívání katalogů podpůrných opatření.

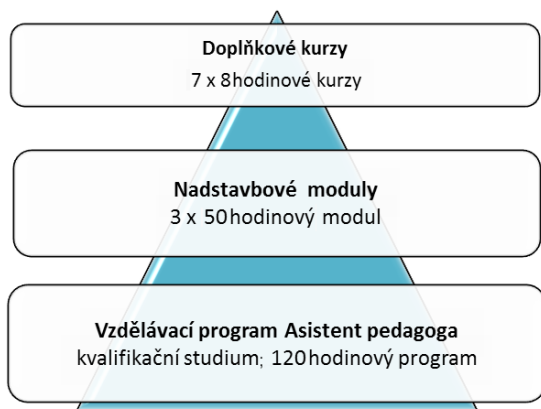
Nedílnou součástí deváté klíčové aktivity je kromě kurzů i **vznik metodiky tvorby učebních textů DVPP** pro inkluzivní vzdělávání a **metodiky pro tvorbu kurikul vzdělávacích kurzů a programů pro inkluzivní vzdělávání**.



Obr. 1 Přehled výstupů KA9

Od ledna 2014 realizujeme na UP v Olomouci první běh **120hodinového vzdělávacího programu Asistent pedagoga**, do kterého nastoupilo 36 účastníků. Jednou z významných podmínek, které musíme při naplňování integračních a inkluzivních tendencí brát v potaz, je zajištění vzdělaného a kompetentního asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je v současnosti vnímán jako jeden z nejdůležitějších (a zároveň nejproblematictějších) prvků speciálněpedagogické podpory, které náš vzdělávací systém zná.

Druhý běh programu je naplánován od září 2014.



Obr. 2 Navržený systém vzdělávání asistenta pedagoga

Od ledna do března 2014 se postupně připravovala témata pro navazující moduly a doplňkové kurzy na program Asistenta pedagoga – v rozsahu 8 a 50 hodin (*pozn.: 50 hodin – tj. 24 hodin prezenční výuky a 26 hodin e-learningu a samostudia*) – specificky zaměřené na rozvoj příslušných kompetencí asistentů pedagoga v té problematice, se kterou se aktuálně ve své praxi setkávají (viz obr. 2). Témata pro tyto moduly a kurzy vznikala postupně, přičemž se vycházelo z výsledků analýzy současné situace vzdělávání asistentů pedagoga (**KA 7**) (viz tab. 3 a 4).

	Druh 50hodinového modulu
I.	Modul zaměřený na děti a žáky s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, duševním onemocněním a oslabením kognitivních funkcí <u>Obsah modulu:</u> Prevence a zvládání problémového chování u dětí a žáků se SVP (8 hodin prezenční výuky a 13 hodin e-learningu a samostudia) Specifika komunikace asistenta pedagoga se žáky se SVP (8 hodin prezenční výuky a 13 hodin e-learningu a samostudia) Asistent pedagoga a řešení vzdělávacích potřeb žáků se SVP (kazuistický seminář) (8 hodin prezenční výuky)

II.	Modul zaměřený na děti a žáky se senzorickým a somatickým postižením či znevýhodněním <u>Obsah modulu:</u> Specifika komunikace asistenta pedagoga se žáky se SVP <i>(8 hodin prezenční výuky a 13 hodin e-learningu a samostudia)</i> Asistent pedagoga a využití kompenzačních pomůcek u dětí a žáků se SVP <i>(8 hodin prezenční výuky a 13 hodin e-learningu a samostudia)</i> Asistent pedagoga a řešení vzdělávacích potřeb žáků se SVP (kazuistický seminář) <i>(8 hodin prezenční výuky)</i>
III.	Modul zaměřený na práci s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním

Tab. 3 Přehled 50hodinových modulů

	Název doplňkového 8hodinového kurzu <i>(8 hodin prezenční výuky)</i>
1.	Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem, učitelským sborem a s rodinou žáka se SVP
2.	Tvorba a úprava didaktických pomůcek a pracovních textů
3.	Právní, personální a organizační aspekty inkluzivního školství ve vztahu k asistentovi pedagoga (odpovědnost asistenta pedagoga v čase výuky a v době mimo vyučování)
4.	Osobnostní a personální rozvoj asistenta pedagoga
5.	Problémové chování žáků v kontextu vztahů ve škole
6.	Jazyková výbava žáků hovořících romsky/romským etnolektem češtiny
7.	Práce s předsudky

Tab. 4 Přehled 8hodinových modulů

Ověření funkčnosti a efektivity zpracovaných vzdělávacích aktivit (kurzů a programu) probíhá prostřednictvím klíčové aktivity **KA 10**. Od října 2013 začala realizace vybraných 36 kurzů a programu Asistent pedagoga (25 kurzů z oblasti **zdravotního postižení či znevýhodnění** a 11 kurzů z oblasti inkluze žáků se **sociálním znevýhodněním**). Do dubna 2015 proběhne celkově 174 vzdělávacích akcí a samotným ověřením projde více než 3 200 pedagogických pracovníků z celé České republiky, s výjimkou hlavního města Prahy. V průběhu 52 doposud realizovaných vzdělávacích akcí prošlo školením 869 pedagogických pracovníků (248 na ČvT a 621 na UP).

Na základě dosavadních výsledků převažuje zájem o hromadné proškolení celého učitelského sboru na konkrétních školách ve srovnání s otevřenými

kurzy na jednotlivých fakultách (Pdf UP, Pdf UHK, Pdf JU a Pdf UJEP). Do března 2014 jsme realizovali přímo ve školách 11 akcí a v dalším období proškolíme pedagogické pracovníky na cca 90 školách po celé ČR. Největší poptávka je v Olomouckém a Ústeckém kraji, nejmenší, naopak, v Českobudějovickém a Karlovarském kraji. V rámci problematiky zdravotního postižení a znevýhodnění je největší zájem o kurzy věnující se dětem a žákům s ADHD, dětem a žákům dlouhodobě selhávajícím ve výuce a o kurz „*Relaxační techniky*“. V případě sociálního znevýhodnění jsou to kurzy „*Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP*“, „*Heterogenita skupiny a klima třídy*“ či „*Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání*“.

Ve snaze zvýšit kvalitu realizovaných kurzů či programu, probíhá jejich **oboustranná evaluace jak ze strany účastníků, tak i lektorů**. Jako hlavní nástroje byly zvoleny evaluační dotazníky, přičemž jeden byl určen pro účastníky a druhý pro lektory.

Oba dotazníky pracují se škálami a otevřenými otázkami. Evaluační dotazník pro účastníky sledoval 3 oblasti: *hodnocení lektora/lektorky kurzu; přínos kurzu a hodnocení kurzu celkově*. V případě dotazníků pro lektora se jednalo o oblasti 4: *časové podmínky, obsahové podmínky, organizační zajištění kurzu a hodnocení kurzu celkem*.

Pilotní ověření evaluačního nástroje probíhalo v měsíci listopadu 2013 na Univerzitě Palackého v Olomouci, kde byly realizovány tři kurzy:

- žák s nadáním a talentem v běžné škole,
- žák s kombinovaným postižením v běžné škole,
- žák dlouhodobě selhávající ve výuce.

V případě pilotního ověření byly dotazníky účastníkům administrovány osobně v tištěné verzi. Pro další průběh klíčové aktivity je využíváno elektronické verze dotazníků prostřednictvím webových stránek projektu (www.inkluze.upol.cz), které byly spuštěny v lednu 2014. Do elektronické verze dotazníků se promítly výsledky z pilotní evaluace. Bylo upraveno hodnocení v rámci škál a vypuštěna otázka týkající se na opětovnou účast účastníků na dalších kurzech stejného lektora z důvodu nedostatečné relevantnosti odpovědí.

Výsledky z evaluací jsou k dispozici všem lektorům. Představují pro ně důležitý zdroj informací pro další realizaci jejich kurzů, případně nám poslouží jako doporučení pro lektory, kteří daný kurz ještě nerealizovali.

Evaluační dotazníky, přihlášky, vzdělávací materiály i další podrobné informace k jednotlivým vzdělávacím akcím jsou k dispozici na webovém portálu projektu www.inkluze.upol.cz (KA 12).

5.2 Závěr

Jak vyplývá z mnohých výzkumů a šetření, většina pedagogů pracujících s dětmi nebo žáky se specifickými potřebami nemá požadovanou kvalifikaci pro danou práci. Naším cílem je vytvořit takovou nabídku vzdělávacích kurzů a programů, která bude reflektovat potřeby praxe a bude vést k prohloubení kvalifikace pedagogických pracovníků. Na základě výsledků z prvních realizovaných kurzů vidíme, že zájem o nabízené kurzy mají nejen pedagogové z běžných škol, ale i škol speciálních, což svědčí o tom, že zvolená témata plní očekávání širokého spektra zájemců.

Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.

Kontakt

Ústav speciálněpedagogických studií
Centrum podpory studentů se specifickými potřebami
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
lucia.pastierikova@upol.cz

Mgr. Olga Daskin
Člověk v tísni, o. p. s.
Šafaříkova 24, Praha 2 120 00
olga.daskin@clovekv tisni.cz

6 Organizační forma SPC – vývoj a současný stav

Pavčina Baslerová

Anotace příspěvku

Text popisuje vývoj SPC v ČR z hlediska organizačního uspořádání po dobu jejich 25leté existence. Jádrem příspěvku je pak popis osmi navržených modelů organizačních forem SPC s popisem kladů a záporů jednotlivých navržených modelů.

Klíčová slova

Speciálně pedagogické centrum, organizační forma, model, dostupnost poradenských služeb, odbornost poradenských služeb

6.1 Historický exkurz

Speciálněpedagogická centra vznikla na počátku 90. let jako nový typ školského poradenského zařízení, v jehož centru pozornosti bylo vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se zdravotním postižením.

Jako první vznikala SPC pro žáky se smyslovým a tělesným postižením a s narušenou komunikační schopností, zhruba o 10 let později se k nim v masivní míře přidala SPC pro žáky s mentálním postižením. V každém kraji byl také jmenován koordinátor péče o žáky s poruchou autistického spektra a tak se postupně začala profilovat SPC pro péči o žáky s tímto postižením.

Základní charakteristikou práce SPC byl a je **důraz na terénní činnosti** směřující k podpoře integrovaných žáků v běžných školách, jejich pedagogů a také intervence směrem k jejich rodinám.

SPC byla zřizována výhradně u speciálních škol pro žáky s daným typem zdravotního postižení. Ty byly z valné části zřizovány MŠMT (zvláštní školy pak okresními odbory školství či samotnými obcemi).

Původně striktně dodržované zaměření jednotlivých SPC na poskytování služeb odpovídajících zaměření speciálních škol, v kterých byla zřízena, však na počátku tohoto tisíciletí postupně sláblo.

Důvodů bylo několik:

- a) Změna zaměření samotných speciálních škol (z důvodu zvyšujícího se počtu odchodů například žáků se smyslovým postižením do běžných škol);
- b) Různé organizační modely nových zřizovatelů – krajů (po reformě státní správy v letech 2002-03), které v některých případech (např. kraj Vysočina, Ústecký kraj) akcentovali především dostupnost SPC a zřizují je jako subjekt poskytující služby klientům s různým druhem postižení v rámci jednoho regionu (často v hranicích okresu).

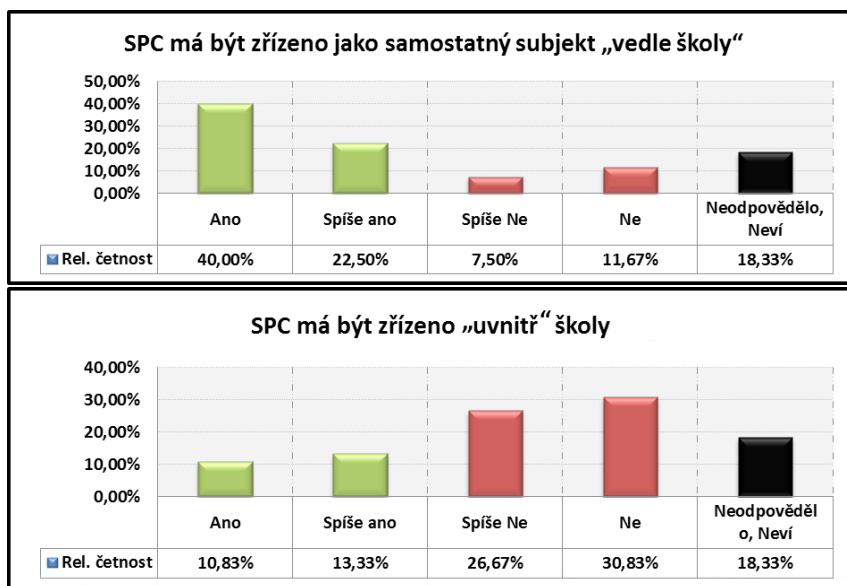
Během let se také značně rozšířilo spektrum zřizovatelů jednotlivých SPC: MŠMT, kraje, obce, soukromé subjekty. Vždy až do posledních dvou let však bylo dodržováno nepsané pravidlo, že SPC je zřízeno jako součást školy (speciální). V současné době jsme však svědky toho, že SPC zřizují i neškolní subjekty.

Dochází také ke zřizování SPC, jejichž služby legislativa přisuzuje jiným poradenským subjektům: péče o žáky se specifickými poruchami učení nebo poruchami chování. Vznikají i SPC, u kterých vůbec není předem vymezeno, o které klienty se budou starat.

To vše souběžně s nejednotným financováním provozu těchto školských poradenských zařízení (rozpočet SPC je součástí rozpočtu školy a jako takový jde jen v minimálních případech přesně určit) a také s obměnou ředitelů škol, kteří SPC kdysi zřizovali (noví ředitelé mnohdy nepovažují činnost SPC za prioritní či dokonce potřebnou součást školy), vede k otázce, zda původní model organizace SPC je stále funkční a přispívá k podpoře žáků se zdravotním postižením. Přitom počet těchto žáků stále roste (v roce 2012 tvořil podíl žáků se SVP v individuální či skupinové integraci téměř 30%).

Připravovaný model stanovování podpůrných patření a k nim náležejících finančních budgetů navíc bude klást nové nároky na poradenské pracovníky, jimž stěží bude vyhovovat bez toho, aby jejich organizace byla v postavení pouhé školské součásti. Stávající vedoucí SPC mají pouze omezené kompetence v otázkách strategických a mnohdy i operativních rozhodnutí. Z názorů samotných poradenských pracovníků SPC v posledních letech vyplývá, že řada z nich zvažuje efektivitu zřizování SPC jako součásti speciální školy.

Šetření provedené mezi členy AP SPC v roce 2011 ukázalo následující:



Tabulka č. 1: Dotazníkové šetření zjišťující názor na organizační formu SPC jako součást speciální školy¹

6.2 Aktuální stav

Ucelenou představu o systému speciálně pedagogických center v České republice nám podává Atlas činnosti SPC v ČR², který vznikl díky systémovému více než ročnímu shromažďování dat týkajících se standardních činností pracovníků SPC, kteří se na tomto sběru dat podíleli. Spolupráci na dobrovolném sběru dat odmítl minimální počet SPC, proto lze data z roku 2012 považovat za dostatečně reprezentativní.

¹ SATINSKÁ, E, HANZLÍKOVÁ, J, HÁLA, J, KONEČNÁ, A: Návrh nového modelu působnosti ŠPZ pro žáky se zdravotním postižením, UPOL, Olomouc, 2013

² VOŽENÍLEK, V., MICHALÍK, J., BRYCHTOVÁ, A., VONDRÁKOVÁ, A.: Atlas činnosti speciálně pedagogických center v české republice, UPOL Olomouc, ISBN 978-80-244-3464-3

Co z nich vyplývá?

- Síť SPC v ČR je nedostatečná a nevyvážená (v závislosti na jejich obsahovém a odborném zaměření), existuje výrazný nepoměr v zajištění „obslužnosti“ jednotlivých regionů v ČR.
- Síť SPC je ovlivňována také různorodostí zřizovatelů, neboť zřizování a řízení SPC je v ČR nejednotné.
- Na teritoriální rozložení SPC má vliv i historicky dané úzké propojení SPC se školami.
- Není vyřešena spádová oblast ŠPZ.
- Dostupnost služeb SPC není normativně ani jinak definována.
- Není dořešen ani přesah do jiného kraje.
- Přetrvává nesystematičnost při zřizování SPC.

Bohužel poslední uvedený bod ve výčtu nabývá vážnosti právě v těchto měsících, kdy naprosto nesystémově byla do sítě SPC zařazena SPC zřízená jako součást pedagogicko-psychologické poradny (Olomouc) či nápravného zařízení (Vinařice).

Autoři publikace Návrh nového modelu působnosti ŠPZ pro žáky se zdravotním postižením, kterou pro potřeby projektu Inovace činnosti SPC³ zpracovala Asociace poraden pro zdravotně postižené v roce 2013, navrhli 8 možných modelů uspořádání SPC.

Tyto modely se staly východiskem pro diskusi na odborném workshopu, který se organizační strukturou zabýval.

Nutno předem podotknout, že žádný z uvedených modelů není optimální, každý má své klady a zápory a žádný z nich nevyřeší problematiku zřizování SPC beze zbytku systémově. Vždy totiž budou existovat soukromá SPC, kterým (naštěstí) nelze díky zřizovatelským pravomocím nařídít žádnou transformaci, která by se týkala organizační struktury. O to více se musíme soustředit na efektivnost metodického vedení a zajištění odbornosti poskytovaných služeb prostřednictvím kontroly jejich kvality.

6.2.1 Model 1: SPC jako součást speciálních škol

Jedná se o stávající realitu fungování SPC, kdy SPC je ve formě školského zařízení jednou ze součástí tzv. speciální školy (mateřské, základní, střední).

³ Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, reg. č.: CZ.1.07/1.2.00/14.0020

Vedoucí pracovník SPC není statutárním představitelem organizace (SPC nemá právní subjektivitu). A SPC (i jeho „vedoucí“) je de iure i de facto podřízen řediteli (speciální) školy, který tak vykonává (více či méně formálně – v závislosti na vzdělání a odborných prioritách daného pracovníka) pozici představitele školy – i SPC.

Drtivá většina SPC v rámci tohoto modelu „činnosti“ nemá samostatný rozpočet. Zřizovatel často normativně určuje pouze náklady na platy odborných pracovníků. Provozní náklady jsou pak zpravidla „ukryty“ v provozních nákladech celé školy. Nejsou účelově vázány a záleží na konkrétních podmínkách školy a prioritách jejich ředitelů.

Klady:

- Odborné zázemí speciální školy – možnost neformální kolegiální spolupráce mezi poradenskými pracovníky a učiteli žáků, odborníků na vzdělávání žáků s daným druhem zdravotního postižení;
- možnost nabídky stáže pro učitele vzdělávající integrované žáky v běžných ZŠ, ve školách (speciálních pedagogů), při nichž je SPC zřízeno;
- možnost mnohdy prvního seriózního kontaktu nových pracovníků SPC – absolventů vysokoškolského studia poradenství bez učitelské způsobilosti – s prostředím speciální školy s jednoduchou možností hospitací ve třídách;
- možnost využít zázemí školy pro diagnostické pobyty, víkendové či prázdninové rekondiční aktivity organizované pro klienty SPC;
- možnost využití prostředků na DVPP poradenských pracovníků z ONIV⁴ školy (při prioritě vzdělávání poradenských pracovníků);
- pravděpodobně vnímáno jako nejlevnější forma organizace SPC (ovšem vzhledem ke skrytým provozním nákladům).

Zápory:

- Určitou částí odborné i laické veřejnosti je vyslovován názor, podle něž SPC při speciální škole z povahy věci samé nemůže plnohodnotně plnit úkoly při podpoře integrace v tzv. běžných školách a dokonce v některých případech může vést k „získávání“ dětí do speciální školy.
- ztráta odborného zázemí školy – částečně může platit, i když dnes již řada speciálních škol vzdělává jiné skupiny žáků s jiným zdravotním postižením než „hlavním“, pro něž byly původně zřízeny. Došlo také k výraznému roz-

⁴ Ostatní neinvestiční výdaje hrazené ze státního rozpočtu

šíření původních činností (vlastní poradenství a diagnostika) poradenských pracovníků, např. pozice „krajských koordinátorů“ apod.;

- riziko „zanedbávání“ odborného růstu pracovníků SPC (např. využití prostředků na úhradu DVPP pouze pro kmenové zaměstnance školy);
- riziko „zanedbávání“ financování potřeb SPC (typicky výjezdy a obdobné finančně náročné činnosti) v důsledku „obecného podfinancování“ regionálního školství s následným určením disponibilních prostředků primárně pro potřeby kmenové školy;
- od roku 2005 postupně dochází k personální obměně vedení speciálních škol – noví ředitelé a ředitelky se v řadě případů zaměřují na jiné priority než je poradenská a diagnostická činnost SPC (typicky snižující se počet žáků se zdravotním postižením „hlavního“ zaměření dané školy).

6.2.2 Model č. 2: SPC jako samostatný právní subjekt (ostatní náležitosti zůstávají zachovány)

Možnou formou této podoby „organizace“ SPC je prosté oddělení SPC od škol, u kterých jsou zřízena, s tím, že jinak zůstanou ve své stávající podobě, včetně odborného zaměření. Nově bude zavedena registrace SPC se zákonným vymezením podmínek. Riziky pro přijetí tohoto modelu jsou zejména:

- Velikost nově vzniklého právního subjektu by znemožňovala jeho nezávislé fungování v samostatných prostorách odlišných od stávajících – ekonomika provozu.
- s nejvyšší pravděpodobností by zůstala ve stávajících prostorách s tím, že by platila pronájem a další související služby původnímu subjektu (náklady na energie, úklid, účetnické služby...);
- delimitace diagnostických materiálů a kompenzačních pomůcek.
- delimitace (případného) automobilu;

Při tomto způsobu uspořádání (stejně jako u všech dalších forem existence SPC ve variantě právní subjektivity) musí být vyřešeno (zejména zřizovateli) průhledné a průkazné financování.

Klady:

- zvýšení prestiže daného školského poradenského zařízení;
- možnost samostatného strategického plánování;

- zodpovědnost za vlastní rozhodnutí a následná možnost využít závěry „právního subjektu“ jako svého druhu „závazné“ stanovisko např. pro oblast speciálních vzdělávacích potřeb;
- jasná pravidla financování v rámci samostatného rozpočtu;
- zachování kontinuity odborné spolupráce s původní „mateřskou“ školou;
- zachování pracovních příležitostí pro stávající pracovníky SPC, a tím další využití jejich odborného potenciálu;
- zavedení registrace SPC zajistí srovnatelnost podmínek pro poskytování poradenských služeb jednotlivými zařízeními;
- tato forma změny nemá negativní dopad na uživatele.

Zápory:

- vysoké nároky na finanční zajištění (příspěvková organizace s malým počtem zaměstnanců);
- potvrzení stávající sítě SPC, která není v jednotlivých částech ČR rovnoměrná;
- zachování možnosti využívání SPC jako svého druhu „náborového“ místa kmenové školy;
- problémy spojené s delimitací.

6.2.3 Model č. 3: SPC jako jeden právní subjekt v kraji s detašovanými pracovišti v původních lokalitách

Jedná se o uspořádání, při kterém vzniká jedno speciálněpedagogické centrum s „ředitelstvím“ a právní subjektivitou a detašovanými pracovišti – de facto stávajícími SPC. Počet zaměstnanců takového subjektu by již zajistil jistou finanční udržitelnost (zejména zajištění souvisejících administrativních činností). Uživatelé služeb v této variantě dostávají služby v nezměněné podobě.

Toto řešení přináší klady předcházející varianty. Z předpokládaných negativ je takto řešen problém vysoké finanční náročnosti.

Klady:

- zvýšení prestiže daného školského poradenského zařízení;
- možnost samostatného strategického plánování;

- zodpovědnost za vlastní rozhodnutí a následná možnost využít závěry „právního subjektu“ jako svého druhu „závazné“ stanovisko např. pro oblast speciálních vzdělávacích potřeb;
- jednotnost výstupů SPC vzhledem k uživatelům služeb;
- jasná pravidla financování v rámci samostatného rozpočtu;
- zachování kontinuity odborné spolupráce s původní „mateřskou“ školou;
- zachování pracovních příležitostí pro stávající pracovníky SPC, a tím další využití jejich odborného potenciálu;
- tato forma změny nemá negativní dopad na uživatele;
- stabilita a dostupnost poskytovaných služeb (tam, kde je dobrá; v případě špatné dostupnosti je potvrzení stávajícího stavu zápořem);
- vyšší efektivita využití diagnostických nástrojů.

Zápory:

- potvrzení stávající sítě SPC, která není z hlediska potřeb uživatelů rovnoměrně rozložená;
- neřeší „podezření“ vnímání SPC jako „dodavatele“ žáků kmenové školy;
- složité řídicí činnosti vedoucích pracovníků – existence detašovaných pracovišť.

6.2.4 Model č. 4: SPC jako jeden centrální právní subjekt v kraji s detašovanými pracovišti v nových lokalitách zajišťujících přiměřenou dostupnost služeb

Dalším modelem je vytvoření zcela nové sítě SPC tak, aby byla zajištěna přiměřená dostupnost služeb pro klienty dojíždějící do SPC k ambulantní péči a přiměřená ekonomičnost pro realizované výjezdy za žáky, do jejich škol a rodin.

Tomuto pojetí by odpovídalo vytvoření centrálního SPC v kraji, do tohoto centra soustředit služby pro žáky se smyslovým postižením, tělesným postižením a PAS (ve většině případů mají jednotlivé kraje pro žáky s těmito druhy postižení zřízeno právě jedno SPC v kraji – z ekonomických důvodů by bylo logické umístění SPC s těmito odborníky ve středu kraje). Detašovaná pracoviště rovnoměrně rozmístěná po celém kraji zajišťující díky počtu klientů péči o žáky s mentálním postižením a s narušenou komunikační schopností.

Vznik centrálního SPC by znamenal vytvoření stabilního, efektivního a ekonomicky silného celku. Vyřešil by se problém úzké vazby poradenského

zařízení na speciální školy, u kterých je zřízeno, a také neefektivní, duplicitní výkony jednotlivých SPC vůči jednomu žákovi.

Výhodou tohoto modelu je také jednotné vedení dokumentace a větší přehlednost a jednotnost výstupů, zefektivnění vynaložených finančních prostředků na vybavenost diagnostickými nástroji (v případě vzniku jedné organizace stávající diagnostické nástroje budou moci být využívány všemi zaměstnanci a pracovišti). V oblasti finanční je důležitá úspora mzdových prostředků a úspora v zajištění administrativy (účetní, ekonomové). Rozšíření poradenských služeb formou detašovaných pracovišť bude méně finančně náročné než u centrálního ŠPZ bez detašovaných pracovišť.

Možné finanční nárůsty by vyplývaly spíše z nákladů provozních (pronájem prostor nově vzniklých detašovaných pracovišť a jejich odborné personální zabezpečení).

Tímto modelem by bylo možné zajistit územně širší pokrytí, a tím lepší dostupnost poradenských služeb pro klienty.

Klady:

- Centrální SPC s detašovanými pracovišti umožní nastavení nové teritoriální sítě dle potřeb a dané dostupnosti a zajistí jednotné výstupy, vedení dokumentace i procesy;
- vytvoření nové sítě SPC bude respektovat aktuální i předpokládané potřeby terénu;
- vyřešení problému úzké vazby SPC na speciální školy, u kterých jsou zřízeny, a také vyřešení neefektivních, duplicitních výkonů jednotlivých SPC vůči jednomu žákovi;
- rozšíření poradenských služeb formou detašovaných pracovišť bude méně finančně náročné oproti zřízení nových poradenských zařízení;
- díky zákonnému vymezení dostupnosti s konkrétním uvedením maximální vzdálenosti poradenské služby dojde ke sjednocení podmínek pro klienty v celé ČR;
- možnost samostatného strategického plánování;
- zodpovědnost za vlastní rozhodnutí;
- jasná pravidla financování daná samostatným rozpočtem;
- vyšší efektivita využití diagnostických nástrojů.

Zápory:

- Zrušení stávajících pracovních příležitostí a ztráta odborného know-how stávajících poradenských pracovníků v místech, kde by umístění stávajících SPC nekorespondovalo s novou sítí;
- hrozící snížená odbornost a ztráta kreditu související s nárazovou výměnou pracovníků SPC (efektivita poradenské činnosti je ve velké míře závislá na důvěře vyplývající z dlouhodobých interpersonálních vztahů mezi poskytovateli a uživateli služeb);
- komplikovanost řídicí činnosti pro vedoucího pracovníka vyplývající z časové náročnosti dostupnosti jednotlivých detašovaných pracovišť;
- riziko zkreslení informací mezi spolupracovníky vyplývající z nemožnosti komunikovat pravidelně „face to face“;
- nutnost vyřešit nový náhled na svobodnou volbu klienta při výběru poradenského zařízení. Bylo by nutné zajistit systém odvolání, revizních posudků, stanovit revizní pracoviště;
- rizikem je možná náročnost řízení a systémové komunikace v rámci celého zařízení;
- nutnost výrazněji doplnit stávající síť speciálně pedagogických center v některých krajích a z toho vyplývající finanční náročnost.

6.2.5 Model č. 5: SPC jako jeden právní i faktický subjekt v kraji bez detašovaných pracovišť

Teoreticky možným modelem je i zřízení jednoho SPC – pracoviště s právní subjektivitou – v kraji bez detašovaných pracovišť. Tato alternativa je však vzhledem k finančním nárokům, které by s sebou nesla terénní práce, málo pravděpodobná. Toto tvrzení dokládá i realita fungování pedagogicko-psychologických poraden. I u nich, které poskytují v poměru k SPC více intervencí v ambulantním prostředí, sledujeme v posledních letech ve snaze přiblížit se klientovi a jeho potřebám nárůst počtu detašovaných pracovišť.

Klady:

- Možnost samostatného strategického plánování;
- zodpovědnost za vlastní rozhodnutí;
- sjednocení činností, dokumentace a výstupu poradenského zařízení;
- jasná pravidla financování daná samostatným rozpočtem;
- jednotnost výstupů SPC vzhledem k uživatelům služeb;

- vyšší efektivita využití diagnostických nástrojů;
- jednoduchost řízení jednoho právního subjektu umístěného v jednom ohraničeném prostoru;
- dobré podmínky pro vzájemnou komunikaci pracovníků a pro přenos informací;
- možnost organizovat výjezdy pracovníků SPC do různých částí kraje tak, aby byl služební automobil plně obsazen odborníky pro různé druhy zdravotního postižení;
- vyřešení problému úzké vazby SPC na speciální školy, u kterých jsou zřízeny, a také vyřešení neefektivních, duplicitních výkonů jednotlivých SPC vůči jednomu žákovi.

Zápory:

- Náročnost v oblasti dostupnosti služeb pro klienty, výrazné snížení jejich možnosti využívat ambulantní činnosti;
- nemožnost poskytovat těmto klientům pravidelnou ambulantní péči (např. žákům s narušenou komunikační schopností, pravidelné poradny k tréninku a rozvoji grafomotoriky ...);
- riziko snížení počtu výjezdů z důvodů velké vzdálenosti některých lokalit a vyčerpání automobilu;
- zrušení stávajících pracovních příležitostí ve stávajících obcích mimo tu, kde bude umístěno nově vzniklé SPC;
- hrozící snížená odbornost a ztráta kreditu související s nárazovou výměnou pracovníků SPC (efektivita poradenské činnosti je ve velké míře závislá na důvěře vyplývající z dlouhodobých interpersonálních vztahů mezi poskytovateli a uživateli služeb);
- riziko vyplývající z organizace společných výjezdů (snížení flexibility, zvýšení časové závislosti na délce intervencí jednotlivých poradců, nemožnost reagovat na případnou nemocnost žáků či jiné překážky v místě poskytování poradenských služeb...);
- nutnost přehodnocení svobodné volby klienta při výběru poradenského zařízení. Bylo by nutné zajistit systém odvolání, revizních posudků, stanovit revizní pracoviště;
- náročnost na organizaci a finanční prostředky spojené s terénními činnostmi;
- neúměrné snížení dostupnosti služeb pro klienty ve velkých krajích.

6.2.6 Model č. 6: SPC jako součást jednoho právního subjektu v kraji – sloučení PPP, SPC, SVP

Dalším možným řešením je zřízení jednoho školského poradenského zařízení v kraji, které by slučovalo všechny segmenty školských stávajících poradenských zařízení: speciálně pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče. Tento subjekt by s určitostí musel fungovat jen za podpory úplné a propojené sítě detašovaných pracovišť, která by zajišťovala komplexnost poskytovaných služeb.

Velkou příležitostí tohoto uspořádání by bylo zapojení středisek výchovné péče do stávajícího systému.

Velkým rizikem by naopak bylo nebezpečí vyplývající z unifikovanosti poskytovaných služeb, které by nemusely vycházet z potřeb uživatelů služeb, ale ze stávajících zvyklostí a finančních možností.

Klady:

- Vytvoření systému, v němž budou mít rovnoprávné zastoupení všechny tři segmenty školských poradenských zařízení;
- vytvoření platformy pro jednotné metodické řízení školních poradenských pracovišť v kraji;
- díky velikosti organizace zajištění její ekonomičnosti;
- jednotnost výstupů všech poradenských pracovišť vzhledem k uživatelům služeb;
- vyšší efektivita využití diagnostických nástrojů;
- zjednodušení možností konzultovat problematiku podpory žáků, kteří jsou dnes zároveň klienty SPC (ZP) a PPP (SPU), případně klienty SPC a SVP či PPP a SVP;
- zamezení fluktuace klientů v rámci kraje;
- zvýšení informovanosti pracovníků školských poradenských zařízení o možnostech poskytovaných služeb a tím zvýšení komfortu pro jejich uživatele.

Zápory:

- Unifikace metod a forem práce;
- de facto zrušení svobodné volby poradenského zařízení;
- zrušení konkurenčního prostředí.

6.2.7 Model č. 7: Registrované SPC s organizační samostatností, se stanovením spádové oblasti a se zaměřením na všechny typy zdravotního postižení

Základem tohoto modelu jsou SPC oddělená od škol, při kterých jsou zřízena. Tato SPC se zaměřují na poskytování služeb klientům se všemi typy zdravotního postižení.

Je zavedena registrace školských poradenských zařízení, která pozitivně ovlivňuje možnost aktuálních úprav sítě ŠPZ. Je definována spádová oblast SPC. Pokud bude zachována síť SPC nebo dojde pouze k minimálním změnám v jednotlivých krajích, bude to znamenat výrazné snížení počtu km dojezdové vzdálenosti klienta za poradenskými službami. Odhadem by se jednalo o dojezdovou vzdálenost zhruba 30 km. Nevýhodou tohoto modelu je náročnost na personální zajištění, protože představuje vysoké nároky na multidisciplinární erudovanost a vzdělání poradenských pracovníků. Rizikem může být obtížné zabezpečení adekvátního počtu specializovaných pracovníků.

Klady:

- Výrazné snížení počtu km dojezdové vzdálenosti klienta za poradenskými službami vzhledem k tomu, že jednotlivá poradenská zařízení by zaručovala péči klientům se všemi typy zdravotního postižení a zůstal by zachován počet SPC v jednotlivých krajích. Odhadem by se jednalo o dojezdovou vzdálenost zhruba 30 km. Došlo by tak k výraznému zkvalitnění dostupnosti poradenských služeb;
- zaručení dostupnosti poradenských služeb bez diskriminace a na základě rovných podmínek v celé ČR vzhledem ke stanovení spádovosti a maximálního počtu km dojetí klienta za poradenskou službou;
- z důvodu zavedení registrace poradenských zařízení dojde k možnosti ovlivnění rozmístění poradenských zařízení či jejich detašovaných pracovišť a sjednocení kvality činností a výstupů jednotlivých poradenských zařízení;
- zřízení metodického orgánu a jeho krajské úrovně tohoto subjektu pozitivně přispěje k uplatňování aktuálního vyhodnocování dostupnosti poradenských služeb pro klienty v jednotlivých krajích a nastavení teritoriálního rozmístění poradenských zařízení podle potřeb klientů v souladu se stanovením spádových oblastí;

- získáním autonomie speciálně pedagogických center oddělením od škol by se zamezilo spekulacím o střetu zájmů v souvislosti s provozováním SPC u speciálních škol.

Zápory:

- Náročnost na personální zajištění, vzhledem k vysokým nárokům na multidisciplinární erudovanost a vzdělání poradenských pracovníků se může projevit v obtížném zajištění specializovaných pracovníků. Problémem může být i nutnost zkrácených úvazků pracovníků v případě nízkého počtu klientů s určitým typem zdravotního postižení ve spádové oblasti;
- náročnost financování jak nově zřízeného subjektu, tak případných reálných řešení výsledků analyzování dostupnosti poradenských služeb v případě, že bude nutné síť poradenských zařízení či jejich detašovaných pracovišť navýšit.

6.2.8 Model č. 8: SPC jako jeden právní subjekt pro daný druh zdravotního postižení s detašovanými pracovišti na území 14 krajů ČR.

Tento model v podstatě kopíruje model realizovaný v rámci tzv. *rané péče*. Předpokládá vytvoření organizace s právní subjektivitou se sídlem pravděpodobně v Praze či v Brně (jde o města s nejlepší dopravní dostupností) a s detašovanými pracovišti v jednotlivých krajích (pravděpodobně stávajícími SPC doplněná o nově vzniklá pracoviště v místech, kde síť služeb není dostatečná) vždy důsledně pro péči o žáka s daným druhem zdravotního postižení. Tento model by zajišťoval odbornou kontinuitu poskytovaných služeb, vysokou odbornost a využití know-how stávajících erudovaných pracovníků.

Klady:

- Doplnění sítě SPC v rámci ČR tak, aby byla pro daný typ zdravotního postižení rovnoměrně rozložena;
- přenos „příkladů dobré praxe“ v rámci jedné organizace;
- žádné nebo příznivé změny (zlepšení dostupnosti) pro stávající klienty;
- jednotnost výstupů;
- srovnatelná výše odbornosti poskytované péče v rámci jednoho druhu zdravotního postižení – zachování specializace.

Zápory:

- Nutnost převést zřizovatelské kompetence těchto SPC pod MŠMT;
- obtížnost řízení detašovaných pracovišť z důvodů jejich velké vzdálenosti;
- nemožnost vytvořit z tohoto modelu jednotný systém pro všechna SPC bez ohledu na druh postižení, kterému se věnují, a s tím související duální financování sítě. Vzhledem k počtu SPVC pro žáky s mentálním postižením je tento model nereálný;
- nemožnost nebo velká obtížnost zařadit do tohoto systému stávající pracoviště soukromých zřizovatelů, případně neochota krajů či obcí „vzdát se“ provozování ŠPZ, která aktuálně zřizují.

Výše uvedené alternativy v různém rozsahu vyžadují:

- Normativně definovat dostupnost služeb SPC pro klienta;
- zavést registr poradenských zařízení a konkrétně vymezit, který subjekt bude registrace provádět, stanovit podmínky registrace;
- v zákoně jasně stanovit zodpovědnost za vyhodnocování a zajišťování dostupnosti poradenských služeb (konkrétní uvedení subjektu, který zodpovídá);
- v zákoně ustanovit systém kontroly (kontrola by se týkala i naplnění podmínek registrace) – který subjekt bude kontrolu provádět;
- vypracovat závaznou metodiku pro kontrolu kvality poradenských služeb, která by zaručovala jednotnost kontrol v celé ČR;
- zajistit také informační dostupnost pro klienty – snadno přístupná databáze s přehlednými kontakty na jednotlivá zařízení poradenských služeb a s demografickou mapou pro rychlou orientaci klienta, stanovit zodpovědnost za informační dostupnost pro klienta s cílem zajistit jednotnost přístupu klienta k informacím v celé ČR.

6.3 Závěr

Tento materiál byl přednesen a diskutován v rámci odborného workshopu, jehož se účastnili ve významné míře především zástupci zřizovatelů stávajících SPC.

Téměř všichni konstatovali, že se kraje problematikou zřizování SPC vážně zabývají a hledají vhodný model pro organizaci školských poradenských služeb. Téměř polovina zástupců krajských úřadů vyjádřila názor, že pro efektivní

organizování a řízení těchto poradenských služeb bude muset dojít k transformaci spočívající ve snížení závislosti na speciálních školách a uvažují o zřízení samostatného subjektu SPC, respektive jednoho subjektu poskytujícího všechny školské poradenské služby (sloučení SPC a PPP).

Seznam použité literatury

1. SATINSKÁ, E., HANZLÍKOVÁ, J., HÁLA, J., KONEČNÁ, A. *Návrh nového modelu působnosti ŠPZ pro žáky se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.
2. VOŽENÍLEK, V., MICHALÍK, J., BRYCHTOVÁ, A., VONDRÁKOVÁ, A. *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v české republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3464-3.

Kontakt

PaedDr. Pavlína Baslerová

ÚSS PdF UP v Olomouci

Pedagogická fakulta, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: pavlinabaslerova@seznam.cz

7 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné třídy

Lenka Felcmanová

Anotace příspěvku

Příspěvek je zaměřen na problematiku vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě školy hlavního vzdělávacího proudu. Blíže je řešena problematika heterogenity žákovské skupiny a individualizace vzdělávacího působení v kontextu potřeb a možností žáků. Dále jsou představeny strategie výuky, u kterých byl empiricky potvrzen pozitivní vliv na vzdělávací výsledky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zapojení ve vrstevnickém kolektivu.

Klíčová slova

Diferenciace, heterogenita, individualizace, kooperace, strategie, žák se speciálními vzdělávacími potřebami

7.1 Heterogenita žákovské skupiny

Heterogenita (rozdílnost) je přirozenou vlastností lidské společnosti. Rozdílnost lidí lze hodnotit dle řady kritérií např. pohlaví, věku, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, hodnot, které uznávají, intelektových schopností, učebních stylů apod. Rozdílnost může být vnímána jako samozřejmost a obohacení, stejně tak ale na ní může být pohlíženo jako na problém. Inkluzivní pedagogika bere rozdílnost žákovského kolektivu jako normu a přizpůsobuje jí metody a formy výuky.

Problematika heterogenity společnosti a identity jedince je důležitou součástí vzdělávacího obsahu, kterou by si žáci měli vhodnými způsoby osvojit. Nejvhodnějším způsobem zprostředkování porozumění uvedeným pojmům jsou zážitkové aktivity, ve kterých si žáci uvědomí to, čím se odlišují od svých spolužáků (např. nějaká dovednost, příslušnost do určité skupiny atd.) i to, co mají s ostatními společného.

Ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami **je důležité, aby si učitelé i žáci uvědomili, že např. zdravotní postižení či sociální znevýhodnění je jen jedním z řady dalších segmentů identity jedince a že je třeba identitu vnímat v celé její šíři a nezužovat pozornost pouze na dané postižení či znevýhodnění.** Stejně tak platí, že kulturní/etnická identita jedince tvoří jen část jeho identity. **Charakteristiky kultury nikdy nejsou totožné s charakterem osobnosti.**

Každý jedinec pojímá svou identitu dle vlastních kritérií (někdo se cítí být více příslušníkem určitého národa či regionu, jiný příslušníkem určité zájmové skupiny atd.), řídí se přitom svou preferencí a mírou identifikace s danou kulturou („kým se cítí být“). Většinou také preferujeme tu část naší identity, za kterou nás kladně hodnotí okolí. Těžší úkol je vypořádat se s těmi složkami identity, které jsou okolím vnímány negativně. Identita je spojena s existenciální otázkou „kdo jsem“, přičemž je tato otázka pokládána nejen ve vztahu k sobě samému – kým se cítím být / za koho se považuji – ale také ve vztahu k ostatním členům společnosti – za koho mě považují druzí (Moore, Kocourek, 2011).

Identitu jedince lze charakterizovat jako **mnohovrstevnou (mnohočetnou)**, kterou vytvářejí různé identifikace jedince podmíněné jednak sociálně (členstvím v určité skupině/skupinách např. Čechů, Brňanů, učitelů, členů modelářského kroužku apod.), jednak osobními charakteristikami jedince (věk, pohlaví, hodnoty apod.). Tyto identifikace jsou situačně podmíněné. Určité situace zdůrazňují určité segmenty identity (např. v zahraničí si více uvědomujeme své češství). Zároveň lze označit identitu jako dynamickou, neboť se díky tomu, že na ní v průběhu času působí řada vlivů, stává proměnlivou v čase. Identita není vrozená, jedná se o dynamický jev, který se mění v čase a v sociálních situacích, do kterých se jedinec dostává – jedinec se např. začne identifikovat s novou rolí či skupinou, nebo se naopak s některou identifikovat přestane (Howard, 2000; Roccas, Brewer, 2002).

Možnost utváření vlastní identity je regionálně, kulturně i ekonomicky podmíněná a právě možnost volby utváření vlastní identity je největší hnací silou pro migraci obyvatelstva. **Nedostatečná možnost záměrné volby v utváření vlastní identity („jsem tím, kým chci být a alespoň v něčem dělám to, co dělám rád“)** je zdrojem frustrace, životní nespokojenosti a významnou příčinou rozvoje rizikového chování. Je také důležité si uvědomit, že jedinci s nějakým druhem handicapu jsou z podstaty příčin svého postižení či znevýhodnění, ale také bariérami v systému ve svých volbách a možnostech utváření vlastní identity omezováni. Např. i učitel svou nedostateč-

nou připraveností či neochotou podílet se na vzdělávání žáka s postižením či znevýhodněním v místní škole může jeho možnost záměrné volby (např. být žákem školy, kterou navštěvují jeho sourozenci) omezit.

O **připisování a labelingu** (etiketizaci/nálepkování) hovoříme tehdy, když je jedinci připisována nějaká vlastnost, přičemž na základě takového připisování může docházet k vyloučení jedince. Tendence k vytváření kategorií je v procesu socializace přirozená, uvažování v kategoriích je určitým zjednodušením reality na jednu vlastnost, která je z pohledu konkrétního člověka v daném okamžiku důležitá. Problém nastává, pokud začneme určitou zobecněnou vlastnost (např. dochvilný, líný, hloupý atd.) bez objektivního posouzení připisovat konkrétnímu jedinci (je to Rom, tak je..., protože všichni Romové jsou takoví).

V takovém případě se jedná o nálepkování, v jehož důsledku dochází k vyloučení celých skupin, jsou-li připisované vlastnosti hodnoceny negativně. Někdy naopak dochází k tomu, že na základě připisování kladně hodnocené vlastnosti je jedinec kladně přijímán, aniž by ve skutečnosti tuto vlastnost měl (za nacistů byla příslušnost k německému národu spojována s výjimečností a ušlechtilostí). Řada válečných konfliktů a pogromů vznikala právě na základě exkluze v důsledku labelingu (Moore, Kocourek, 2011).

Je tedy velice důležité přivést žáky k rozlišování mezi individualitou jednotlivce (jeho osobní a kulturní identitou) a popisem skupinových rysů, resp. jejich přenášením na konkrétního člověka.

7.2 Individualizace ve výuce

Heterogenita žákovského kolektivu ve vztahu k dosahování vzdělávacích cílů každého žáka učitele nutně vede k individualizaci přístupu k jednotlivým žákům. Individualizace ve vyučování předpokládá častější střídání skupinové a individuální práce.

Ve školách, které využívají metody inkluzivní pedagogiky, sledujeme snižování četnosti aktivit podporujících žákovskou soutěživost ve prospěch kooperativního pojetí vyučování. Kompetitivní vyučování je založeno na soutěživosti, přičemž úspěch jednoho je podmíněn neúspěchem druhého. Oproti tomu při kooperativním vyučování žáci spolupracují při dosahování cílů, výsledky žáka jsou tak podporovány činností celé skupiny. Kooperativní vyučování je doporučováno jako jedna z vhodných forem práce v inkluzivním pojetí

vzdělávání heterogenních třídních kolektivů. Je možné také využít kombinaci kompetitivních a kooperativních forem výuky, kdy žáci spolupracují ve skupinách, ale jednotlivé skupiny mezi sebou soutěží (Spilková, 2004).

Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování společných cílů a nelze jej tedy zaměnit za jakoukoliv skupinovou práci. V kooperativním pojetí výuky jsou výsledky žáka podporovány činností skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti každého žáka. Každý jedinec by měl pociťovat odpovědnost za činnost skupiny. Smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince. Pokud skupina dosahuje stejného společného cíle, pak pozitivní vzájemná závislost podporuje vyšší výkon všech členů skupiny. Prostřednictvím skupinové výuky se zvyšuje aktivita při učení a do práce se zapojují více žáků včetně těch s překážkami v učení. Žáci přebírají zodpovědnost za učení, mají větší zájem o úkoly a do jisté míry si mohou sami zvolit tempo práce, které jim vyhovuje. Zvyšuje se jejich sebevědomí a samostatnost, učí se komunikativním dovednostem a organizaci práce. Učitel má čas na přípravu další činnosti nebo se může věnovat jedné ze skupin, v případě potřeby také individuální práci s jednotlivými žáky.

Na druhou stranu je třeba také zmínit rizika skupinové práce spočívající v tom, že všichni žáci nepracují rovnoměrně, ne všichni si umějí dobře zorganizovat práci. Hodnocení výsledků práce může být obtížnější a množství probraného učiva může být menší než za stejný časový úsek frontální výuky. I přes uvedená rizika by mělo být kooperativní vyučování nedílnou součástí vyučování. Vyučovací strategie založené na vzájemné kooperaci se vyznačují atmosférou vzájemného akceptování a minimalizování individualistického úsilí a konfrontace, díky tomu se snižuje riziko rozvoje šikany (Kasíková, 1997).

Šimoník (2010) uvádí, že individualizaci a diferenciaci lze také uplatňovat prostřednictvím diferenciacie kurikula v následujících oblastech:

- a) diferenciacie obsahu;
- b) diferenciacie procesu;
- c) diferenciacie produktu;
- d) diferenciacie učebního prostředí;
- e) diferenciacie postupu učitele.

Modifikace vzdělávacího obsahu jsou možné prostřednictvím zhuštění či naopak rozložení učiva, případně i redukce učiva, v případě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání až do úrovně přílohy určené pro žáky s lehkým mentálním postižením. K obsahové redukci se přistupuje

pouze tehdy, je-li to v nejlepším zájmu žáka. Proces učení lze diferencovat podle náročnosti zadaných úkolů. Časová diferenciacie výukového procesu souvisí s odlišnými časovými jednotkami pro aktivitu žáka stanovenými individuálním vzdělávacím plánem či alternativním využíváním času pro práci celé třídy (blokové či epochové vyučování). Alternativní využívání času umožňuje žákům snižovat negativní vliv časového stresu na jejich práci, od učitele vyžaduje promyšlenou přípravu vyučování a je organizačně náročnější. Zájmová diferenciacie procesu vyučování je obsažena v principu možnosti volby učebních témat dle osobních zájmů a možností. Obsah učiva, jeho cíle a formy se v rámci zájmové diferenciacie přizpůsobují potřebám jednotlivých žáků.

Při diferenciaci výuky by učitel neměl vytvářet homogenní skupiny žáků, ale naopak skupiny heterogenní podporující skupinovou práci vyžadující kooperaci v rámci společného plnění úkolů.

Klapko (2012) ve svém evaluačním nástroji přehledně představuje možnosti diferenciacie cílů kurikula, přičemž zdůrazňuje, že diferencovat je třeba nejen cíle v kognitivní doméně kurikula, ale i dalších doménách – afektivní, psychomotorické a osobnostně-sociální. Afektivní doména je zaměřena na rozvoj citového prožívání, postojů a hodnot žáků. U žáků se zaměřujeme zejména na projevy v emocionálním chování a na zvnitřňování životních hodnot. Psychomotorická doména kurikula se orientuje na smyslové učení a motorické dovednosti, zahrnuje schopnost zpracovávat smyslové podněty, komplexní pohyby uplatňující se v tělocviku, manipulaci s předměty, hře na hudební nástroj apod. Osobnostně-sociální doménu Klapko (2012, s. 9) popisuje „*jako platformu pro rozvoj sociální inteligence a sociální kompetence žáků*“. Důraz je zde kladen na sebeprožívání a sebeovládání žáků či na jednání žáků v rámci fungování dobrých mezilidských vztahů.

Jako vodítko pro stanovování rozdílných cílů pro jednotlivé žáky i celé žákovské skupiny bývají používány nejrůznější taxonomie. Tou pravděpodobně nejznámější je Bloomova taxonomie určená pro formulování úrovní učebních cílů v kognitivní doméně kurikula. Umožňuje v rámci jedné učební látky stanovit různé úrovně cílů odpovídající možnostem jednotlivých žáků či skupiny.

Tabulka č. 1: Revidovaná Bloomova taxonomie z roku 2001 v dimenzi kognitivního procesu zahrnuje následující úrovně

Úroveň	Příklad cíle
Zapamatovat	Žák si vybaví v paměti klíčové pojmy z učiva
Rozumět	Žák vysvětlí učivo na příkladu
Aplikovat	Žák aplikuje teoretický postup v konkrétní situaci
Analyzovat	Žák určí princip organizace dílčích segmentů komplexního prvku
Hodnotit	Žák obhájí volbu vybraného postupu z nabízených možností
Tvořit	Žák nalezne nové řešení problému

Volba konkrétních učebních cílů v rámci určité časové jednotky nebo tematického celku by vždy měla korespondovat s aktuálními možnostmi žáka. Cíle by měly být konkrétní, pro žáky srozumitelné a měřitelné. Měly by být formulovány z pozice žáka (žák prokáže, vysvětlí, vyjmenuje...) nikoliv učitele (Klapko, 2012).

7.3 Efektivní strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Mitchell (2008) ve své publikaci uvádí 24 strategií výuky, u kterých byl výzkumy prokázán pozitivní vliv na vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina z nich je zároveň uplatnitelná i při vzdělávání žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb, i zde byl prokázán jejich pozitivní vliv na dosahované výsledky i vztahy v žákovském kolektivu. Autor mezi tyto strategie řadí např. kooperativní učení, rozvoj kognitivních a meta-kognitivních strategií, celoškolský program podpory dobrého chování, funkční hodnocení chování, kognitivně-behaviorální terapii, využívání asistivních technologií, formativní hodnocení.

Pro účely tohoto příspěvku bude blíže představeno *formativní hodnocení*.

7.3.1 Formativní hodnocení

Na rozdíl od *sumativního hodnocení* (finálního hodnocení známkami) se prostřednictvím formativního hodnocení nesrovnávají výkony jednotlivých žáků mezi sebou, ale pozornost je zaměřena na dosahování učebních cílů

každého z nich. Formativní hodnocení je postaveno na pravidelné zpětné vazbě mezi učitelem a žákem a slouží především žákovi pro lepší porozumění probírané látce. Učiteli lépe pomáhá rozhodnout, jak nejvhodněji přizpůsobit metody a obsah výuky aktuálním potřebám žáků. Díky tomu snadněji rozpoznáme, zda žáci potřebují ještě opakovat, nebo již probírané učivo obsáhli a jsou připraveni na osvojení nové látky. Formativní hodnocení staví na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení, v rozvoji schopnosti „učit se učit“. Jeho cílem je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka, aby sám uměl rozpoznat, zda probíranou látku či dovednosti již plně ovládá, nebo ještě ne. Sumativní hodnocení realizované nejčastěji prostřednictvím didaktických testů či ústního zkoušení je využíváno k hodnocení celkového konečného výkonu žáka a slouží jako informace jiným subjektům – rodičům, institucím. Žák sám sice také dostává informaci o výsledku hodnocení, již jej ale většinou nemůže změnit. Sumativní hodnocení bývá někdy označováno jako *hodnocení učení* zatímco formativní hodnocení jako *hodnocení pro učení* (Loony, 2011).

Formativní hodnocení je komplexní metodou pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje. Starý (2006) uvádí a blíže popisuje šest základních oblastí výuky zaměřených na formativní hodnocení: **podporující prostředí, zpětná vazba, učební cíle, výukové strategie, hodnotící postupy a aktivní učení**. Základním pilířem formativního hodnocení je zpětná vazba poskytující informace o míře plnění stanovených cílů vzdělávání. Vždy volíme takový způsob zpětné vazby, o kterém bezpečně víme, že umožní zapojení žáka. Důležitý je právě interaktivní charakter zpětné vazby, neboť příčiny chyb, které dítěte udělalo, často zjistíme až v rozhovoru s ním. Jedině rozhovor vedený v atmosféře bezpečí a důvěry umožní podrobně rozebrat příčiny případného neúspěchu a nabídnout rady, jak jim napříště předejít. V procesu formativního hodnocení získává také učitel zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých vyučovacích postupů a měl by na základě zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat výuku aktuálním potřebám žáků.

Bylo zjištěno, že zpětná vazba zaměřená více na sledování vývoje procesu učení v čase než na požadovaný výstup (např. zvládnutí násobilky) je účinnější, neboť u žáků podporuje vnitřní motivaci k učení. Bylo prokázáno, že žáci, kteří se naučili řídit svůj vlastní proces učení, dosahovali nadprůměrných výsledků v rámci šetření Programme for International Student Assessment (PISA) v oblasti čtenářské gramotnosti.¹

¹ OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, OECD, Paris.

Ke zjišťování výsledků a procesů učení je možné využít řady metod. Volba metody je vždy závislá na tom, jakého cíle chceme v rámci hodnocení dosáhnout. K ověření míry dosažených znalostí v rámci určitého časového celku bývá využívána metoda *test – retest*. Příkladem může být ověřování dosažených znalostí v rámci jednoho tematického celku, kdy žákům zadáme vědomostní či jiný test zaměřený na novou problematiku a následně zadáme stejný test po probrání dané látky. Výsledky obou testů s žáky společně porovnáme. Pokud je naším cílem podpora rozvoje žákovy schopnosti řídit vlastní proces učení, využíváme dotazovací techniky v průběhu výukové interakce. Volíme takové otázky, které umožní identifikovat míru žákova porozumění probírané látce. V rámci průběžného dotazování volíme otázky, které umožní odhalit žákovo uvažování o problému a míru porozumění („Proč...?“, „Jak bys vysvětlil...?“).

Zpětná vazba by měla být vždy vázána na kritéria týkající se očekávaných cílů vzdělávání a měla by obsahovat konkrétní návrhy, jak dosáhnout zlepšení výkonnosti a splnění učebního cíle. Velmi důležité je také dávkování informací v rámci zpětné vazby – žákovi poskytujeme právě tolik informací, kolik jich potřebuje k dosažení stanoveného cíle. Reflexi práce žáků lze provádět hodnotícím komentářem písemných prací, portfolioů, prezentací a projektů, rozhovorů, testů apod. V rámci zpětné vazby reflektující míru dosahování stanoveného cíle je potřeba upřesňovat, co je pro jeho úspěšné dosažení nezbytné. Příliš obecná, nespecifická zpětná vazba (např. „musíš se více snažit“) může mít negativní dopad na motivaci žáka k učení. Naproti tomu zpětná vazba obsahující informace o tom, jak zlepšit žákovu výkonnost, motivaci k učení většinou zvyšuje. Pro žáky by se také mělo stát běžnou součástí výuky, že se sami zapojují do hodnotících procesů formou hodnocení výsledků spolužáků i hodnocení svých vlastních výsledků. Jedním ze základních cílů formativního hodnocení je pomoci žákům rozvíjet schopnost *autoevaluace vlastního učení a vzájemného hodnocení učení mezi žáky navzájem*.

7.4 Vliv působení učitele na vzdělávací výsledky žáků

Hattie² se ve své výzkumné studii zabýval mírou vlivu jednotlivých aktérů na dosahované výsledky vzdělávání. Dle závěrů této studie je vliv samotného

² Hattie, J. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference

žáka odhadován na 50 %. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je uvedeno, že vliv samotných žáků je ještě vyšší. Učitelům je přisuzován třiceti-procentní, tedy druhý nejvyšší, vliv na výkon žáků. Takto vysoký vliv je uváděn pouze za předpokladu, že učitel využívá efektivní strategie učení. Vliv školy jako instituce (v čele s ředitelem školy) je stanoven na 5 až 10 %. Obdobně je tomu i u vlivu vrstevníků a velmi překvapivě i u vlivu rodinného prostředí (hodnocen byl zejména vliv očekávání a podpory rodičů).

Výzkumná studie potvrdila **vysokou míru vlivu působení učitele na vzdělávací výsledky žáků**, což vede k jednoznačnému závěru, že odpovědnost školy a zejména jednotlivých učitelů za vzdělávací výsledky žáků by rozhodně neměla být podceňována. Volba výzkumem podložených strategií výuky a jejich důsledné uplatňování ve výuce jsou tou nejlepší cestou, jak potenciál, který učitelovo působení má, maximálně zúročit ve prospěch žáků. Není též bez zajímavosti, že vysoká míra vlivu, která je řadou českých učitelů přisuzována podpoře rodičů žáků, nebyla zmiňovanou výzkumnou studií potvrzena. Větší rozšíření efektivních strategií výuky by mohlo také vést k postupnému snižování míry závislosti vzdělávacích výsledků žáků na socioekonomickém statusu rodiny, která je v České republice v porovnání s dalšími zeměmi OECD³ jedna z nejvyšších.

Seznam použité literatury

1. HOWARD, J. A. (2000). Social Psychology of Identities. *Annual Review of Sociology*, 26,367–393.
2. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8167-3.
3. KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-07-7.
4. LOONEY, J. *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?*. OECD Education Working Papers [online]. OECD Publishing, 2011, no. 58 [vid. 24. srpna 2012]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>.

on Building Teacher Quality, Melbourne. Dostupný na: [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)

³ Informace o míře vlivu indexu ESCS na výsledky v šetření PISA jsou uvedeny např. v ČŠI. *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: ČŠI, 2013. ISBN:978-80-905632-0-9.

5. MITCHELL, D. *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-based Teaching Strategies*. London: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-36925-1.
6. MOORE, D.; KOCOUREK, J. Kulturní identita. *Czechkid* [online]. 2011 [vid. 25. května 2014]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>.
7. ROCCAS, S.; BREWER, M. B. Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, no. 6, s. 88–106.
8. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5081-6.
9. ŠIMONÍK, O. Edukace nadaných žáků; teorie, výzkum, dokumenty a realita. In: HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

Kontakt

Mgr. Lenka Felcmanová
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
lenka.felcmanova@pedf.cuni.cz

8 Diagnostické nástroje posuzování SVP

Petr Hanák

Anotace příspěvku

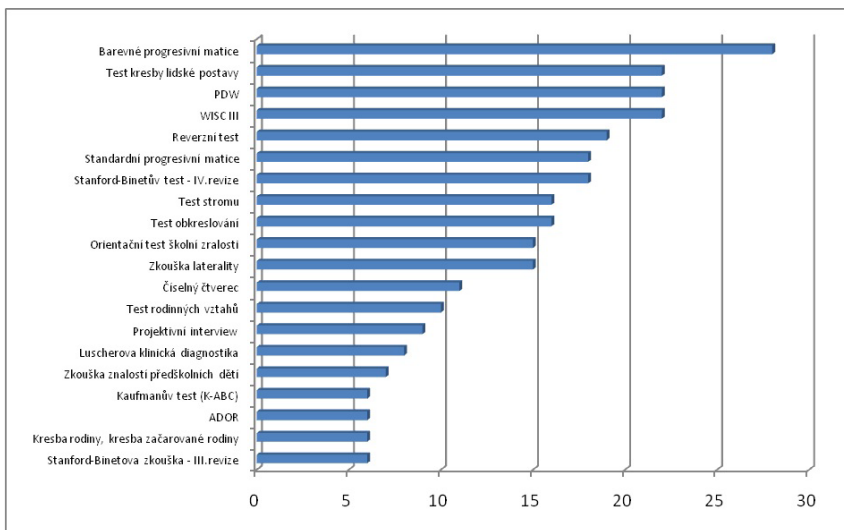
Příspěvek čtenáře seznamuje s diagnostikou speciálních vzdělávacích potřeb, kterou se stanovují podpůrná opatření pro žáky se zdravotním postižením. Předložen je přehled nejpoužívanějších diagnostických nástrojů v SPC psychology a speciálními pedagogy a dále seznam absentujících nástrojů. Autor přibližuje filosofii diagnostiky vycházející z Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. Závěrem je nastavena vize, kterou je stanovení odpovídajícího stupně podpory a doporučení OPTIMÁLNÍCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ na základě objektivní diagnostiky SVP. To bude srovnatelné na celém území ČR.

Klíčová slova

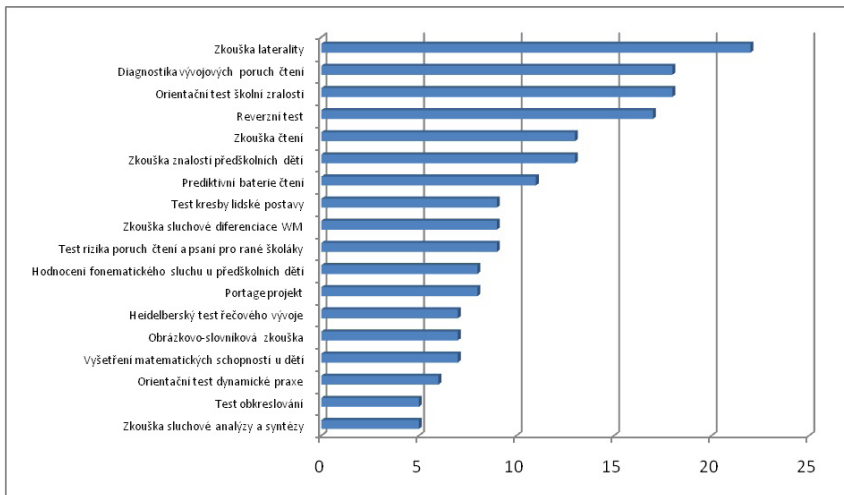
Diagnostické nástroje, psychodiagnostika, speciálněpedagogická diagnostika, MKF, Katalog posuzování míry speciálních potřeb

V posledních letech se poměrně významně hovoří o potřebě standardizace diagnostických nástrojů pro oblast diagnostiky speciálněpedagogické a o případné restandardizaci nástrojů psychodiagnostických. Jako vhodné se jeví také vytvoření nástrojů nových, případně adaptace nástrojů přebíraných ze zahraničí. Pokud se bavíme o diagnostice, je třeba si ujasnit, co se míní pojmem diagnostika. Diagnostika neboli rozpoznání speciálních vzdělávacích potřeb je nezbytným předpokladem pro doporučení podpůrných opatření v SPC.

Před několika lety proběhlo šetření o nejčastěji používaných diagnostických nástrojích speciálními pedagogy v SPC s tímto výsledkem:



Obrázek 1: Graf znázorňuje 20 nejčastěji používaných psychologických nástrojů v SPC v pořadí od nejfrekventovanějšího.



Obrázek 2: Graf znázorňuje 20 nejčastěji používaných speciálněpedagogických nástrojů v SPC v pořadí od nejfrekventovanějšího.

Diagnostické nástroje, které podle sdělení SPC nejsou z nějakého důvodu k dispozici:

Heidelberský test řečového vývoje – není norma ČR

Kaufmanova hodnotící baterie (K-ABC) – není v ČR

Škála McCarthyové – není norma ČR

Test hvězd a vln – není norma ČR

3. verze Wechslerova testu inteligence pro dospělé – WAIS-II – chybí finance

Škála Raynellové-Zinkinové – není norma ČR

CARS – není norma ČR

Leiterova škála – není norma ČR

Orientační test školní zralosti – zastaralé

Reverzní test – zastaralé

Obrázkově-slovníková zkouška – zastaralé

PDW – zastaralé

Stanford-Binetův inteligenční test, IV. revize – chybí finance

WISC-III – chybí finance

SON-R – chybí finance

Vývojová škála Bayleové – chybí finance

Deficity dílčích funkcí – chybí finance

V rámci projektu podpořeného z ESF Inovace činností SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků se zdravotním postižením, který v letech 2010–2013 administrovala Univerzita Palackého v Olomouci společně s partnerem, kterým byla Asociace pracovníků SPC, byla vytvořena kategorizace stupňů speciálních vzdělávacích potřeb v souladu s platnou Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disability a zdraví (MKF, 2010).

5 stupňů speciálních vzdělávacích potřeb

je děleno podle procentuálního úbytku funkčních schopností posuzované oblasti (domény) v souvislosti s jejím uplatněním ve vzdělávání žáka.

1. stupeň	0 %
2. stupeň	1–25 %
3. stupeň	26–50 %
4. stupeň	51–75 %
5. stupeň	76–100 %

Katalogy k posuzování SVP

V rámci uvedeného projektu byly zpracovány dva druhy katalogů pro posuzování SVP:

Katalog I., který obsahuje uvedené základní kapitoly a informace z těchto oblastí:

- základní informace o SPC;
- procedurální standardy;
- materiální standardy;
- personální standardy;
- legislativní předpoklady;
- financování a etický kodex;
- vzory formulářů a dokumentace SPC.

Katalog II. se zaměřením na jednotlivá zdravotní postižení:

Zahrnuje 6 katalogů diagnostiky SVP na bázi MKF dle pedií/odborností:

- diagnostika SVP pro žáky s MP;
- diagnostika SVP pro žáky s TP;
- diagnostika SVP pro žáky se SP;
- diagnostika SVP pro žáky se ZP;
- diagnostika SVP pro žáky s NKS;
- diagnostika SVP pro žáky s PAS;

usiluje o přehledné, srovnatelné a spravedlivé klasifikace míry (hloubky) SVP nikoliv s použitím administrativních nástrojů, nýbrž s využitím odborného potenciálu, který speciálněpedagogická diagnostika a odborná zkušenost poradenských pracovníků v SPC u nás nabízí (Jan Michalík, Pavlína Baslerová, Petr Hanák a kol., 2012).

Závěrem

Objektivní diagnostika je předpoklad úspěšného vzdělávání.

- Úkol pro diagnostiku dle katalogů posuzování míry SVP je STANDARDIZOVAT, VYTVOŘIT, ADAPTOVAT diagnostické nástroje
- Na základě objektivní diagnostiky SVP stanovení odpovídajícího stupně podpory a doporučení OPTIMÁLNÍCH PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ na území celé ČR srovnatelně !!!

Seznam použité literatury

1. MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P., HANÁK, P., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.
2. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví, Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-1587-2.

Kontakt

PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.

MŠ speciální, ZŠ speciální a PrŠ, Brno, Ibsenova 1

Brno, Ibsenova 1, 638 00

hanak@ibsenka.cz

9 Systémová řešení pozice asistenta pedagoga: odborná příprava a další vzdělávání

Marie Klusáčková

Anotace příspěvku

Příspěvek představuje závěry z pracovního expertního bloku konference k projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Bloku se účastnili učitelé, asistenti pedagoga, pracovníci poradenských zařízení, krajští a jiní úředníci i pracovníci neziskových organizací působících v oblasti inkluzivního vzdělávání. Příspěvek shrnuje návrhy na změny uspořádání systému vzdělávání asistentů pedagoga, tedy jejich odborné přípravy a dalšího vzdělávání tak, aby lépe odpovídalo požadavkům, které jsou na asistenty pedagoga kladeny při výkonu jejich práce.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, systém vzdělávání, odborná příprava, další vzdělávání, pracovní pozice asistenta pedagoga, kvalifikační kurz, legislativa, kompetence, učitel, pedagogický pracovník

9.1 Úvod

Pracovní pozice asistentů pedagoga jsou v současné době velice variabilní. Pracovní pozice asistenta pedagoga se liší nejen mezi regiony, ale i mezi samotnými školami. V každé škole má asistent pedagoga rozdílné kompetence, rozdílnou pozici v rámci pedagogického sboru i rozdílné pracovní podmínky. Vzhledem k tomu, že se ukazuje, jak efektivní podporou výuky je asistent pedagoga, je klíčové tuto pracovní pozici ukotvit stabilně a jednotně pro všechny asistenty pedagoga v ČR. V tom je třeba respektovat několik hledisek:

- systém přidělení a financování asistenta pedagoga,
- vytvoření standardu práce asistenta pedagoga a
- systém vzdělávání a metodického vedení asistenta pedagoga.

První dvě hlediska jsou závislá na změně legislativních norem, tedy sjednocení systému přidělení a financování AP či upravení jeho pracovněprávního vztahu až k jeho požadovaným kompetencím. Třetí hledisko se týká přímé podpory asistentů pedagoga a jeho velká část je závislá na drobných změnách stávajícího systému (profesní přípravy a dalšího vzdělávání AP i jeho další podpory). Následují podněty z pracovního setkání v rámci konference *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání*, s nimiž bude projektový tým nadále pracovat a budou sloužit jako odborné podklady pro tvorbu výstupů projektu. Na pracovním setkání věnované systémovému řešení pozice asistenta pedagoga bylo na pozici asistenta pedagoga nahlíženo optikou jeho vzdělávání a metodické podpory.

9.2 Základní parametry vzdělávání asistentů pedagoga

Při vzdělávání asistentů pedagoga je obecně potřebné rozvíjet jejich ambice a podporovat jejich profesní růst. Jen tak budou motivováni dále se vzdělávat a rozvíjet a zdokonalovat ve své práci. Cílem podpory asistentů pedagoga v jejich profesním růstu je mimo jiné snížit vysokou míru fluktuace na této pracovní pozici. Toho je možné dosáhnout mimo jiné zvýšením prestiže profesní asistenta pedagoga a pokud možno i vytvořením návazného systému, kde se v případě zájmu bude asistent pedagoga moci stát učitelem. Neméně důležité je i ukotvení samotné pracovní pozice asistenta pedagoga tak, aby měla zázemí a prestiž a byla žádanou pracovní pozicí. Pro optimální rozvoj asistenta pedagoga v rámci pracovního kolektivu je vhodné podpořit asistenta pedagoga v jeho nárocích na možné hranice jeho pracovních kompetencí a povinností v konkrétní škole/třídě. Asistenti pedagoga by měli být povzbuzeni k tomu, aby si „hledali svou školu“, ve které jim vyhovuje způsob práce i atmosféra na pracovišti a vztahy mezi kolegy. Mnoho asistentů pedagoga dnes ze strachu ze ztráty zaměstnání pracuje v podmínkách, které je dlouhodobě frustrují, a často se stává, že ukončí svůj pracovní poměr, i když by třeba bylo možno vhodnější pracovní podmínky s kolegy či managementem školy komunikovat a vyjednat. Nemálo asistentů pedagoga bojuje se syndromem vyhoření. Vysoká míra fluktuace asistentů pedagoga však přináší problémy a komplikace managementu škol a zasahuje negativně i žáky ve třídách, ve kterých se asistenti pedagoga často mění. Problémem především zůstává, že tak mnoho asistentů pedagoga svou práci vzdá dříve, než v ní profesně „vyroste“.

Je tedy potřeba již během vzdělávání poskytnout budoucím asistentům pedagoga co nejvíce informací o možnostech jejich práce v konkrétní škole. Například, jaké jsou výhody a jaké jsou nevýhody jejich případného suplování a jaké s ním mají zkušenosti asistenti pedagoga z praxe. Dále jaké jsou výhody a nevýhody působení asistenta pedagoga u více tříd (asistent pedagoga „přebíhá“, nicméně zná blíže žáky i sourozence napříč třídami a ví, jaké například zažívají problémy v rodině, na rozdíl od učitele, a může tyto poznatky předat učiteli). Dále má asistent pedagoga možnost iniciovat a vést mimoškolní aktivity, při nichž může podporovat inkluzivní prostředí a které navštěvují i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (v některých školách jsou mimoškolní aktivity odměnou za školní úspěch dětí a asistent pedagoga tak může motivovat žáky a podporovat i jejich společné aktivity). V neposlední řadě může asistent pedagoga být iniciativní v pořádání a organizování mimoškolních akcí pro žáky i jejich rodiny a zajistit, aby se těchto akcí účastnili i sociálně znevýhodnění žáci se svými rodinami a též žáci napříč věky i třídami. Pokud budou asistenti pedagoga možnosti svého působení a kompetencí na škole znát, mohou i sami iniciovat vhodné aktivity ve škole, ve které působí.

Kvalifikační kurz i kurzy dalšího vzdělávání pro asistenty pedagoga by měly asistentům poskytnout nasměrování na další zdroje odborných textů, literatury i praxe. Tím budou asistenti pedagoga moci čerpat cenné informace do různých oblastí své práce i do situací, které ve škole budou řešit; dále též získají kontakty na experty, aby věděli, kam se mohou v případě potřeby obrátit. Asistentům by též v této fázi měly být nasdíleny formuláře pro různé procesy ve spolupráci s rodinou, poradenským zařízením a dalšími institucemi.

9.2.1 Praxe

Povinnou součástí kvalifikačního kurzu je absolvování praxe, nejčastěji v délce 40 hodin. Některé kurzy však obsahují požadavek na mnohem nižší počet hodin povinné praxe. Většina kurzů účastníkům praxi nezprostředkuje a ani do důsledku nekontroluje, jak praxe probíhaly. Experti z oblasti školství tedy formulovali doporučení v oblasti praxí asistentů pedagoga tak, že praxe by měly být výrazně delší než 40 hodin a nikdy ne kratší. Praxe by měly probíhat v zařízeních (školách), kde se vzdělávají děti, se kterými chtějí následně AP pracovat (ten druh speciálních vzdělávacích potřeb, na který se asistent pedagoga specializuje – s tím, že je samozřejmé, že ve třídě/šcole bude pracovat se žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami). Praxe by

měla být složena z následků v hodinách, vlastní práce v hodinách ve třídě, kde působí učitel s asistentem pedagoga, doplněná o následnou reflexi a konzultaci s učitelem a asistentem pedagoga.

Poskytovatelé kurzů pro asistenty pedagoga by měli spolupracovat se sítěmi škol, ve kterých mohou účastníci kurzů praxi absolvovat. Ideálně by mělo jít o školy, které se osvědčily, realizují inkluzivní vzdělávání a mají mnoho zkušeností s působením asistentů pedagoga.

9.2.2 I. Kvalifikační kurz

V rámci pracovního bloku byl formulován návrh na rozdělení kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga na dvě části. První část kurzu by měla obsahovat témata, která jsou společná pro všechny asistenty pedagoga. Druhá část kurzu by navazovala na první a specializovala by se již pouze na práci s určitým druhem zdravotního postižení žáků anebo práci se sociálně znevýhodněnými žáky atd. První část kvalifikačního kurzu by byla povinná pro všechny uchazeče o vzdělání asistenta pedagoga – účastníci s pedagogickým vzděláním by ho nemuseli absolvovat.

Obsahem základního kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga by v první řadě měly být základy pedagogiky, psychologie, vyhodnocení rodinného zázemí žáků, legislativní rámec systému základního školství, typy RVP a zejména principy a přínosy inkluzivního vzdělávání. Dále pak vysvětlení variability kompetencí učitele a kompetencí asistenta pedagoga, možností a forem jejich spolupráce, vymezení jejich vzájemných pozic.

Obsah kvalifikačního kurzu

Jak bylo uvedeno výše, účastníci expertního pracovního bloku konference se shodli, že je vhodné rozdělit kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga na dvě na sebe navazující části. Kurz by měl být ideálně celý prezenční a interaktivní, nicméně vzhledem k omezeným časovým možnostem účastníků kurzu je možné některá témata předat účastníkům formou e-learningu. Následují oblasti, které by měly být účastníkům kurzu předány prezenčně:

1. Emočně-sociální osobnostní rozvoj

Základní úvod do práce s vlastními emocemi asistenta pedagoga, koncept sebeuvědomění a sebepřijetí versus pocit ohrožení a strach z nepřijetí. Rozvoj

sociálních dovedností, soft skills, kompetence pro zvládání krizových situací, krizové scénáře.

2. Týmová spolupráce

Základní principy spolupráce asistenta pedagoga s učitelem i s ostatními členy pedagogického týmu, rozdělení kompetencí i povinností. Asistent pedagoga a učitel by měli být v rovnocenném tandemu, oba komunikují s rodinou, přičemž v některých tandemech se AP specializuje na výchovný proces a má na starosti komunikaci s rodinou (protože se rodiče bojí nebo zdráhají komunikovat s učitelem). Příprava na případné jednání s OSPOD, rodinou žáka a sociálními službami v případě realizace případových konferencí.

3. Komunikace

V oblasti komunikace s rodinou žáka má být AP schopen iniciovat kontakt a efektivní komunikaci s rodiči žáka, včasné je informovat o všech případných krocích vyhodnocování potřeb dítěte a diagnostického procesu, o časovém rámci toho, co se bude dít, o krocích, o právech a povinnostech rodičů (AP provede rodiče diagnostikou i tvorbou IVP), AP by měl být schopen iniciativně oslovit rodiče, navštívit je případně v jejich bydlišti, vyhodnotit, jaké jsou možnosti spolupráce s nimi, vědět, kam rodiče nasměrovat podle jejich dalších potřeb. Asistent pedagoga zde má fungovat jako komunikátor a koordinátor a zajistit prevenci nepochopení a nekomunikace mezi školou a rodinou. Je klíčové, aby asistent pedagoga sehrál roli v motivaci rodiny ke vzdělávání, aby se jeho působením minimalizovalo riziko vynucování zákonných povinností pod pohrůžkami a namísto represe aby bylo postupováno s cílem prevence.

V oblasti komunikace s institucemi musí být asistent pedagoga schopen zjistit, kde jsou absentující žáci, zjistit, zda se rodina nepřestěhovala, komunikovat s policií a OSPOD, s lékařem, sociálními službami a dalšími relevantními subjekty.

E-learning

Pomocí e-learningu je možné asistentům pedagoga zprostředkovat téma spolupráce a komunikace s institucemi, legislativní rámec působení asistenta pedagoga, formuláře a smlouvy o spolupráci s rodinou a institucemi, krizové scénáře, návrhy metodických postupů, odkazy na odborné zdroje a další kurzy pro asistenty pedagoga, dále představení standardu AP, souhrn kauzistik a modelových situací.

Forma kurzů

Co se týká formy kurzů, bylo by vhodné, aby se modifikovalo lektorské obsazení kurzů. Každou oblast kvalifikačního kurzu nyní často školí expert na danou oblast (psychologie, pedagogika, atd.) obecně a teoreticky, přičemž pro účastníky kurzu by bylo přínosnější, kdyby byly dané informace vykládány přímo v kontextu jejich možného působení v konkrétní třídě prostřednictvím případových studií a kazuistik. V oblasti psychologie je to například schopnost vyložit fáze vývojové psychologie aplikované přímo na konkrétní příklady situací se žáky, dále např. i učení asistentů pedagoga umění specifikace fází vývoje žáka, podle nichž by mohl vyhodnocovat jeho pokrok.

9.2.3 II. další (navazující) specializační vzdělávání

Navazující specializační kurz se zaměřuje na prohloubení znalostí a kompetencí asistenta pedagoga pro práci s konkrétním typem speciálně vzdělávacích potřeb žáků. Kurz by však ideálně měl sloužit pro tandem asistenta pedagoga s učitelem, v jejichž třídě jsou integrováni žáci s konkrétním typem SVP.

Pro praxi by bylo velmi vhodné, aby měla speciálněpedagogická centra povinnost minimálně jednou za rok realizovat tyto navazující specializační kurzy pro AP a učitele podle typu speciálních vzdělávacích potřeb, s nimiž pracují. Speciálněpedagogické centrum by mělo od krajů přidělené (účelově vázané) prostředky na realizaci těchto specializačních kurzů. Specializační kurz by byl povinný pro tandem pedagoga a asistenta a zaměřoval by se na konkrétní oblast zdravotního postižení či znevýhodnění. U kurzů pro asistenty pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky, by měl kraj vyčlenit stejné množství prostředků a jimi financovat neziskové a jiné organizace poskytující kurzy v rámci tématu sociálního znevýhodnění pro asistenty pedagoga a učitele, kteří vzdělávají třídy se sociálně znevýhodněnými žáky (např. někteří žáci jiného etnického původu, odlišný mateřský jazyk, děti cizinců, problematika adopce a náhradní rodinné péče, samoživitelé, vícečetné rodiny a tak dále, například kurz metody Grunnlaget).

9.3 Závěr

Príspevek predstavuje závery z pracovného expertného bloku konferencie k projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Bloku se účastnili

učitelé, asistenti pedagoga, pracovníci poradenských zařízení, krajští a jiní úředníci i pracovníci neziskových organizací působících v oblasti inkluzivního vzdělávání. Příspěvek shrnuje návrhy na změny uspořádání systému vzdělávání asistentů pedagoga, tedy jejich odborné přípravy a dalšího vzdělávání tak, aby lépe odpovídalo požadavkům, které jsou na asistenty pedagoga kladeny při výkonu jeho práce. Návrhy vzešlé z bloku budou sloužit jako podklad tvorby obsahového a organizačního rámce systému vzdělávání asistentů pedagoga v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*.

Kontakt

Mgr. Marie Klusáčková

Člověk v tísni, o. p. s.

Šafaříkova 24, Praha 2, 120 00

Marie.klusackova@clovekvtsni.cz

10 Spolupráce rodiny, školy a poradenského pracoviště

Eva Čadová

Anotace příspěvku

Rodinu a školu chápeme jako primární společenské instituce, které se nesmazatelně podepisují na rozvoji osobnosti a zanechávají ty nejvýznamnější stopy na jejím utváření. Rodina je první instituce v životě každého jedince, která jej informuje a utváří v nejdůležitějším období jeho vývoje. Výchova však není zcela soukromou záležitostí rodiny, na té se podílí prostřednictvím školských institucí i společnost. Tyto instituce procházejí svým vlastním vývojem, avšak jejich výchovné působení nelze oddělit. Děti s postižením vnímají veškeré změny a zásahy do života intenzivněji, což může narušit nejen edukaci, ale i celkový vývoj daného jedince. Právě z těchto důvodů je spolupráce rodiny a školy nezbytnou součástí edukačního procesu. Na důležitosti tento aspekt nabírá i díky trendu otevírat školu veřejnosti a vyprostit ji z izolace. Příspěvek se zabývá vztahem rodiny k postižení dítěte, který výrazně ovlivňuje ochotu a schopnost rodičů ke spolupráci se školou, a jsou zde popsány možné formy spolupráce rodiny a školy.

Klíčová slova

Rodina s postiženým dítětem, žák s postižením, škola, sociální podpora, spolupráce rodiny a školy, formy spolupráce

Máme-li s rodiči spolupracovat, musíme situaci rozumět a musíme znát odpovědi a základní otázky:

- 1. Jak prožívají rodiče a rodina postižení svého dítěte?***
- 2. Jak prožívá dítě své postižení?***
- 3. Co přispívá k tomu, že se dítě i rodina se svým postižením dobře vyrovnávají, a co působí nepříznivě?***

Rodina s postiženým dítětem má jinou sociální identitu, je něčím výjimečná. Jde spíše o negativně hodnocenou odlišnost, která se stává součástí sebepojetí všech jejích členů: rodičů i zdravých sourozenců. Existence postiženého dítěte je příčinou toho, že se určitým způsobem změní životní styl ro-

diny, protože musí být přizpůsoben jeho možnostem a potřebám. V důsledku toho se změní i jejich chování, nejen v rámci rodiny, ale také ve vztahu k širší společnosti, kde se tito lidé mohou v rámci obranných reakcí projevovat jiným způsobem než dříve, resp. než je obvyklé, nebo se od ní dokonce izolovat.

Reakce rodičů na postižení jejich dítěte, způsob zvládání této situace a přijetí určitého způsobu jejího řešení závisí na mnoha okolnostech, i na předpokládané příčině vzniku postižení. Z tohoto hlediska je důležité, jaké bylo jejich očekávání ve vztahu k rodičovské roli. Narození postiženého dítěte představuje **zátěž**, obvykle neočekávanou. Je traumatem vyplývajícím z **pocitů selhání v rodičovské roli** a viny, které se vztahují k postiženému dítěti. Vědomí neschopnosti zplodit zdravého potomka vede ke ztrátě sebe-důvěry a k pocitům méněcennosti.

Prožívání i chování rodičů postiženého dítěte se v průběhu času mění, prochází pěti (ze studia odborné literatury známými) typickými fázemi:

1. fáze: šok

- citové vychýlení, rozrušení, úlek, ochromené jednání, neochotu uvěřit, iracionální přístup;
- trvání této fáze závisí na typu člověka, který informaci přijal a na závažnosti informace.

Ze strany odborníků – potřeba sympatie a emocionální podpora rodičů, posila povědomí o možnosti pozitivního řešení problému.

2. fáze: reaktivní

- nástup psychických a tělesných reakcí na sdělenou skutečnost;
- bolest, žal, zklamání, úzkost z dalšího vývoje, odmítání přijmout novou skutečnost, pocity viny, vzájemné sebeobviňování, tělesné selhání, případně agresivitu;
- rodiče vyžadují fakta o daném stavu, aby vše objektivně zhodnotili a mohli začít uvažovat o řešení problému.

Ze strany odborníků – potřeba naslouchat, nechat rodiče vypovídat, sympatie vyjadřovat pravdivostí a čestností v přístupu k rodičům.

3. fáze: adaptační

- pokus o racionální hodnocení situace;
- rodiče uvažují o tom, jak by mohli v daném případě pomoci;

- v této fázi je důležitá přesná diagnóza (lékařská od lékaře, pedagogická od odborníků z poraden...) a reálná prognóza lékařských a výchovných opatření včetně časových údajů;
- předávané informace rodičům musí být pravdivé, neměly by vzbuzovat zbytečně naděje, pokud pro ně není důvod (ulehčení situace v této fázi může znamenat těžkou deziluzi v budoucnosti);

Ze strany odborníků – poskytovat spolehlivé a přesné informace o daném stavu a dalších postupech.

4. fáze: reorientace

- rodiče začínají jednat, vyhledávají pomoc lékařskou, psychologickou i sociální;
- spojují se pro duševní podporu i pro získání většího množství zkušeností s lidmi s podobnou životní situací;
- dochází ke změnám životního stylu a plánuje se budoucnost, mění se aspirace a cíle jak rodinného celku, tak jednotlivců;
- nastává náročná situace pro zdravého sourozence postiženého dítěte – nutné vysvětlení situace. Je účinné zapojit děti do pomoci handicapovanému sourozenci;
- rodina musí splnit úkoly ekonomické (požadavek na matku v domácnosti, nároky na dietu, rehabilitační pomůcky aj.), úkoly v oblasti tělesné péče, regenerace a odpočinku, socializace.

Ze strany odborníků – rodina potřebuje pravidelné vedení a pomoc.

Chování rodičů, kteří mají postižené dítě, může být odlišné od normy, může být méně přiměřené či akcentované, někdy se tyto reakce objevují pouze v určitých obdobích nebo náročnějších situacích. Je třeba chápat je jako reakci na komplexní a dlouhodobou zátěž, s níž se musí vyrovnávat – a ne vždy ji zvládnou tak, jak by bylo žádoucí. Pěkně je charakterizuje matka kombinovaně postiženého syna: „Jde o normální reakce na nenormální situaci.“

Poznání, že dítě je nemocné, vyvolává pocit jeho ohrožení a rodiče za této situace mohou reagovat kombinací různých emocí:

- **úzkostí a strachem**, který se vztahuje k představě dalšího ohrožení dítěte;
- **vztekem** souvisejícím s uvědoměním si ztráty, prožívané jako nespravedlivé;
- **smutkem až depresí** vyplývajících z vědomí omezených možností ochránit svoje dítě;

Z těchto pocitů pak vycházejí i navenek patrné postoje rodičů:

- „útočné“ (rodiče dítě obviňují a trestají i za to, za co nemůže, případně obviňují všechny kolem);
- „obranne“ (rodiče trpí pocitem viny, upadají do deprese, společensky se izolují);
- „úhybné“ (rodiče hledají uspokojení jinde a jinak, zaberou se do práce, upadají leckdy i do závislostí, unikají do nemoci apod.);
- problematickým se může stát i vztah rodičů k sourozencům postiženého dítěte;
- mohou se objevit až extrémní varianty přístupu rodičů k dětem v rodině.

1. Bezvýhradná koncentrace pozornosti a zájmu na postižené dítě (i na úkor zdravého sourozence): rodiče zdravému dítěti nevěnují potřebnou pozornost a očekávají od něho zralejší chování, než by odpovídalo jeho vývojové úrovni. Důvodem není skutečný nezájem o toto dítě, ale zahlcení problémy postiženého potomka, nedostatek času a energie. Někdy rodiče zdravému sourozenci jednoznačně vymezí i jeho budoucí roli garanta péče.

Odlišná zkušenost může mít i nepříznivé důsledky, zdravý jedinec může získat pocit vlastní bezvýznamnosti a z toho vyplývající nejistoty, kterou si přenese i do jiných sociálních skupin. Může se cítit vinen za to, že on je zdravý, a zároveň může svému postiženému sourozenci pozornost rodičů závidět.

2. Přílišná koncentrace pozornosti a zájmu na další (zdravé) dítě. Zúžený nebo jednostranný zájem o zdravé dítě může sloužit jako prostředek kompenzace neuspokojení, které rodičům přináší postižený potomek. Dítě se dostává do role toho, kdo by měl rodičům vynahradit strádání a potíže s postiženým. Zátěž pro zdravého sourozence představují i negativní reakce okolí, jež se vztahují k jeho pozici sourozence postiženého, a toto dítě se s nimi musí vyrovnat.

Na přijetí dítěte s postižením má vliv především:

Typ nemoci a postižení (především rozsah defektu)

- která část těla a která funkce je postižena;
- nakolik je postižen mentální vývoj;
- jak dlouho trvá nemoc nebo defekt – zlepšuje se, je stacionární, zhoršuje se
- dalším aspektem je i rozsah tzv. *sociální* – jakou společenskou hodnotu má postižená funkce;

- jakou odezvu v okolí budí a jak svého nositele společensky omezuje anebo jej činí nápadným.

Etiologie nemoci a postižení (příčiny postižení)

Individuální charakteristiky postiženého dítěte (samotná osobnost postiženého dítěte)

- jeho zařazení v rodině a ve společnosti;
- vlastnosti temperamentu;
- základní charakteristiky nervového systému – dráždivost, citlivost, odolnost aj.;
- konstelace osobních rysů inteligence;
- dítě klidné x dítě neklidné; dítě usměvavé x dítě plačtivé; dítě s úzkostnými zábrany x dítě impulsivní, s netlumenou spontaneitou;
- důležitým činitelem je i věk dítěte – resp. jeho vývojová úroveň v době, kdy bylo postiženo nebo kdy rodiče došli k poznání jeho defektu (časnější postižení vytváří nebezpečí spíše pro intelektový vývoj; pozdější postižení se může více dotýkat povahového sociálního vývoje dítěte).

Doba vzniku onemocnění, postižení

- dítě je postiženo od narození – rodina se musí s touto skutečností od začátku vyrovnávat, učí se od začátku žít s takovým dítětem – do své role spíše vrůstá;
- dítě je postiženo později – rodina je překvapena a zaskočena; musí se vyrovnávat se ztrátou svého předchozího očekávání a svých ideálů; stojí před vážnou prověrkou svých adaptačních možností a schopností (= individuální charakteristika každé rodiny).

Individuální charakteristiky dalších členů rodiny

- sebehodnocení a sebepojetí každého člena rodiny;
- zkušenosti členů rodiny (zkušenosti z mimořádných životních událostí);
- základní rysy osobnosti jednotlivých členů rodiny (zralá osobnost rodiče má větší šanci překonat úskalí adaptace na zdravotní postižení dítěte);
- odolnost vůči psychickým zátěžím – je zpravidla taková, jaký je nejslabší článek rodinného společenství (jeden rodič má velké adaptační schopnosti, druhý malé – rodina jako celek unese jen tolik zátěže, kolik unese ten slabší; překračují-li nároky jeho práh únosnosti, rodina získává rysy dysfunkčnosti až třeba k úplnému rozpadu).

Struktura rodiny, kvalita vztahů a vývojové fáze rodiny

- věk rodičů;
- počet vlastních dětí;
- konsolidovaný vztah mezi partnery;
- zkušenosti rodičů z překonávání jiných životních krizí: mimořádné životní zkušenosti (úmrtí v rodině, pracovní problémy, rodinné problémy, stavba domu, nemoc v rodině aj.).

Vliv prostředí, množství sociální podpory

Každá společnost v každé době má určité normy (např. tělesné krásy a zdatnosti, stejně tak i ideál duševní výkonnosti). V dnešní době jsou tyto normy a ideály nepochybně vyšší než kdy dříve a vůči těmto normám a modelům jsou dnešní postižení ve větší vzdálenosti, čili i ve větší nevýhodě (než třeba dříve);

Důležitá je i

- socioekonomická situace rodiny – vzdělání členů rodiny, jejich příjem, společenská prestiž;
- složení rodiny – počet dětí v rodině, pořadí postiženého dítěte mezi sourozenci, přítomnost či nepřítomnost prarodičů a jejich osobnostní kvality;
- citová hodnota postiženého dítěte pro rodiče – chtěné x nechtěné, očekávání od dítěte, osobní ambice rodičů aj.

Možnosti spolupráce rodiny a školy

Podle psychologů má vyučování pět základních kamenů:

- žák,
- učivo,
- učitel,
- vztahy ve skupině,
- rodiče.

Právě rodiče mohou být nejmocnějším faktorem – učitelé mohou zlepšit školní výsledky jedinečně při spolupráci rodičů, kteří převezmou aktivní roli, povzbuzují a podporují děti v učení, jsou kritičtí nejen k práci školy, ale také přiloží ruku k dílu; tedy děti, které jsou nejvíce motivované pro učení, mívají také nejmotivovanější rodiče.

Většina českých škol v současné době komunikuje s rodiči především prostřednictvím třídních schůzek, informací v žákovských knížkách a osobních návštěv rodičů ve škole při kázeňských přestupcích nebo problémech s prospěchem. Mnozí učitelé chápou rodiče jako někoho, kdo je zodpovědný za žákovu přípravu na vyučování, za jeho vychování a za jeho materiální vybavení. Nicméně i v českém prostředí nastává nyní vhodná doba pro nové pojetí společenských rolí a vzájemných vztahů školy a rodiny.

V průběhu let prošly obě instituce – rodina i škola – svým vlastním vývojem. Mění se jejich cíle, hodnoty, uspořádání i vztahy. Škola jako uzavřená a izolovaná instituce by měla být institucí otevřenou a spolupracující s jinými subjekty zainteresovanými v oblasti výchovy a vzdělávání. Mění se i rodina, která by měla mít více zodpovědnosti za vzdělání i výchovu dětí. Neměla by pasivně přijímat nabídku a možnosti školy, ale rodiče by měli převzít část pravomocí a být spoluodpovědní za výsledky edukace.

Další problémy vyvstávají spolu s otázkou, kdo by měl vyvíjet prvotní iniciativu vzájemné spolupráce – rodiče si myslí, že škola, a škola zastává názor, že by to měli být rodiče. Zahraniční autoři však jednoznačně říkají, že iniciativa by měla vycházet především ze školy, která by měla výrazně a opakovane usilovat o zájem a spolupráci rodičů.

Spolupráce s rodinami je velice významný faktor podporující vzdělávání dětí a úkolem pedagogů, ale i poradenských pracovníků je vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči. Je třeba navázat s rodiči pravidelný kontakt a nabízet jim různé formy spolupráce, které nejlépe vyhovují jejich potřebám a možnostem. Rodiče by měli mít možnost přicházet do tříd, účastnit se aktivně výuky jako dobrovolní asistenti. Mohou se podílet na učebních aktivitách, které se tematicky vztahují k oblasti jejich profese či zájmů, mohou zajišťovat např. exkurze na svá pracoviště, vypomoci s výrobou pomůcek, výzdobou, vybavením třídy apod.

Formy spolupráce mezi rodiči a školou bychom mohli rozdělit na spolupráci přímou a nepřímou.

Základem přímé spolupráce je fungující komunikace. Mnozí učitelé se necítí být na pravidelná setkání s rodiči připraveni, což je dáno zejména tím, že jejich studium je zaměřeno především na práci s postiženými dětmi a komunikaci s nimi, avšak na komunikaci s dalšími partnery se zapomíná. Fakt, že častěji komunikujeme s dětmi, nás vede k tomu, že někdy takto mluvíme i s dospělými. Přitom vše, co se při jakékoliv komunikaci odehrává, může úspěšně ovlivnit způsob přímé spolupráce.

Můžeme vymezit tři rámcové kategorie spolupráce školy s rodinou:

Osobní kontakt pedagoga s rodiči

- První návštěva ve škole – dny otevřených dveří (slouží jako seznámení se s prostředím školy, dříve než dítě začne školu navštěvovat);
- orientační setkání (rodiče se seznamují s učitelem dítěte, ostatními rodiči, režimem dne a dalšími důležitými informacemi, učitel získává zase od rodičů informace o jeho budoucích žácích, které mohou být zaznamenávány do předem připravených archů – součástí tohoto setkání může být i seznámení rodičů s požadavky, které škola po rodičích bude vyžadovat, tedy vytvoření dohody o vzájemné spolupráci);
- návštěva pedagoga v rodině (tato forma spolupráce posiluje zvláště komunikaci mezi rodinou postiženého dítěte a školou a usnadňuje navázání bližšího kontaktu) – cílem je také poznat rodinu v jejím přirozeném prostředí, což učiteli umožní pochopit vývoj dítěte, jeho chování a reakce ve škole – nejčastěji se realizuje při nutnosti vzdělávat po krátkou dobu dítě v domácím prostředí, jinak tento způsob navazování spolupráce není, a v budoucnu asi nebude, hojně využíván;
- čas příchodu a odchodu dítěte ze školy – představuje neformální příležitost a možnost k vybudování dobré komunikace mezi školou a rodinou (tento způsob se nejčastěji využívá v počátcích školní docházky);
- telefonické rozhovory (telefonických rozhovorů může učitel, ale i rodič využít zvláště v situacích, které potřebují rychlé řešení);
- konzultace učitel – rodič – žák (cílem těchto konzultací je informovat rodiče i dítě o jeho pokrocích a společně naplánovat další postup v učení – koordinační týmy u integrovaných žáků). Pokud tyto schůzky konáme za přítomnosti žáka, pak mají i pro něj velký význam a učí ho zodpovědnosti za výsledky vzdělávání;
- společná setkání – společné schůzky a akce (může se jednat o společná setkání rodičů, ale i o setkávání se všech zúčastněných ve vzdělávacím procesu, tedy učitele, rodičů a žáků – večírky, besídky, výlety, pobyty v přírodě...);
- vzdělávací akce pro rodiče (výběr témat záleží na možnostech konkrétní školy a na zájmech i potřebách rodičů).

Písemné formy komunikace spolupráce pedagoga s rodiči dětí

Písemný kontakt využíváme v případech, není-li možné realizovat osobní kontakt, a dále v situacích, kdy učitel potřebuje jistotu, že rodiče informace dostali.

- Letáčky, brožury, příručky, webové stránky školy – seznamují rodiče i ostatní partnery se školou, s jejím programem, učitelským sborem, s mimoškolními aktivitami atd.;
- zpravodaj; školní nebo třídní časopis – touto formou dostávají rodiče i žáci dostatek informací o aktuálním dění, konkrétních událostech, problémech i plánech školy (součástí mohou být různé hlavolamy, rébusy, hádanky, další náměty pro činnost dětí, zajímavosti z pedagogicko-psychologické a lékařské literatury; zařazení rubriky pro názory a náměty rodičů je další možností k posílení spolupráce mezi školou a rodinou – na tvorbě zpravodaje se mohou podílet i sami žáci, včetně žáků s různými typy postižení);
- neformální zprávy o dítěti i dění ve škole – tyto zprávy by měly obsahovat nejen konkrétní pokroky dítěte v učení, ale učitelé jimi seznamují i s tématy, o nichž se učí, nastiňují cestu, kterou se bude společná práce odvíjet dále, žádost o pomoc i zpětnou vazbu;
- informační nástěnka pro rodiče – stejné informace jako ve zpravodaji či na webových stránkách může škola zajistit pomocí nástěnky nebo vitrín určených rodičům, které je vhodné často aktualizovat, doplňovat dětskými výtvary, fotografiemi ze společných setkání atd.;
- schránka pro návrhy – tyto schránky umožňují dětem, rodičům, učitelům i ostatním partnerům školy anonymní formou vyjádřit svůj názor na dění ve škole;
- e-mailové a SMS zprávy – v dnešní době, kdy dochází k velkému rozmachu výpočetní technologie, nabývá tato komunikace stále více na významu (pro vytížené rodiče je tato alternativa spolupráce vhodná a také se dá využít v situacích vyžadujících rychlé řešení – i takto může spolupráce s rodinou efektivně fungovat).

Účast rodičů ve třídě/školě

Účast rodičů ve třídách a jejich podíl na školních aktivitách není u nás stále ještě běžný, ale můžeme říci, že dochází k posunu k tomuto směru spolupráce. Tato forma vyžaduje změnu postoje jak ze strany rodičů, tak i učitelů, kteří by měli být prvními iniciátory těchto setkání. Rodiče mohou ve třídách participovat na několika úrovních:

Rodič pozorovatel / návštěvník třídy

Z praxe vyplývá, že se rodiče nejprve ostýchají být aktivní ve třídě a ani nevědí, jak by mohli být užiteční. Avšak role rodiče-pozorovatele je velmi vhodná. Vidí tak způsob práce s dětmi, reakce dětí, pozná způsoby práce ve třídě a pronikne do pedagogické činnosti.

Rodič jako odborník

Rodiče se mohou s dětmi podělit o své záliby, zkušenosti a dovednosti formou zajišťování exkurzí na vlastní pracoviště, dopravou na školní výlet, pomoci s výrobou pomůcek, výzdobou a vybavením třídy či školy apod. Pro tuto formu spolupráce je vhodné zjistit, jakou profesi a koníčky rodiče mají, a pak se společně dohodnout, jak by mohli obohatit vyučování.

Často právě tato spolupráce umožní zapojení rodičů postižených dětí do třídy nenásilnou formou.

Rodič jako asistent

Rodiče pravidelně docházejí do vyučování, společně připravují s učitelem výuku a podílejí se na její realizaci; pomáhají při samostatné práci žáků nebo žákům, kteří potřebují pomoc (není nutné, aby takto docházeli do výuky pouze rodiče dětí s postižením, je to velmi dobrá forma spolupráce i pro rodiče dětí zdravých).

Rodič členem Rady školy

Jedná se o podíl rodičů na provozu a organizaci školy.

Aby spolupráce rodiny a školy byla efektivní a dařila se, je nutné dodržovat několik pravidel. Krejčová (2003) vymezuje „Desatero pro spolupráci s rodinou“, do kterého zahrnuje tato pravidla:

1. respektovat úlohu rodičů;
2. zachovávat důvěrnost;
3. mluvit s rodinami o očekáváních, která se školou vůči sobě mají;
4. podporovat spolupráci s rodiči nabídkou vícero strategiemi k jejich zapojení;
5. respektovat, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama;
6. usilovat o zapojení celé rodiny;
7. plánovat rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje;
8. zaměřit se na silné stránky rodiny a poskytnout jí pozitivní zpětnou vazbu;

9. spolupracovat s dalšími partnery;
10. uvědomit si, že vše nejde hned.

Jak již bylo popsáno výše, do týmu, který se podílí na vzdělávání postiženého žáka, rodiče jednoznačně patří a komunikace a spolupráce s nimi je podmínkou úspěšné integrace, i když ze strany rodičů je potřeba komunikace často menší, než bychom očekávali.

K rodičům integrovaného dítěte je třeba se chovat pokud možno stejně jako k ostatním rodičům. Informovat je pravidelně o prospěchu jejich dítěte, dávat doporučení pro domácí přípravu a navrhnout řešení k odstranění různých nedostatků – to vše by mělo být nedílnou součástí spolupráce s rodinou.

Rodiče by měli být především podrobně informováni o IVP, což poté stvrzují svým podpisem v něm. Měli by mít možnost využívat i při domácí přípravě metody a postupy shodné s těmi používanými ve škole a dodržovat zásady práce uvedené v IVP. Vhodná jsou i pravidelná setkání, na kterých si vše podstatné obě strany dohodnou. Osvědčují se také zápisky v notýsku. Informace by měl asistent nebo i učitel podávat denně, ať už osobně nebo prostřednictvím různých vzkazů. Stejně tak rodiče mají možnost osobně nebo prostřednictvím vzkazů se o svém dítěti informovat. Je oboustranně nutné tyto vzkazy denně kontrolovat.

V oblasti spolupráce se však setkáváme s různými problémy. Zdrojem různých konfliktů mezi rodiči a školou mohou být nenaplněná očekávání z integrace. Rodiče mají různá očekávání, která se nemusí dařit vždy naplnit. Tyto představy se samozřejmě ne vždy shodují se skutečností, což může být někdy až podnětem ke konfliktu. Důležité je si vše objasnit a najít způsob vzájemné spolupráce. Pokud se nedaří najít shodu, je nutné přizvat ke spolupráci další osobu. Může jím být, výchovný poradce, pracovník ŠPP, ředitel školy nebo pracovník poradenského zařízení (SPC, PPP).

Seznam použité literatury

1. BROŽOVÁ, S. *Úloha rodičů ve školských systémech zemí Evropské unie*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998. ISBN 80-211-0277-2.
2. RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a / versus/rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

3. KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786950.
4. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
5. VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-929-4.

Kontakt

Mgr. Eva Čadová

SPC pro TP při MŠ a ZŠ pro TP, Kociánka 6, Brno

avea@centrum.cz

11 Role zřizovatele v inkluzivním vzdělávání

Tomáš Habart

Anotace příspěvku

Příspěvek stručně shrnuje referáty a diskusi z pracovní sekce „*Role zřizovatele v inkluzivním vzdělávání*“, která se konala 4. 3. 2014 v rámci konference *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Cílem sekce bylo jednak na příkladu města Sokolova představit zřizovatele, který aktivně usiluje o formulaci své vlastní vzdělávací politiky, a jednak předložit k diskusi návrh společnosti Člověk v tísni na možnou změnu metodické podpory škol.

Klíčová slova

Zřizovatel, obec, kraj, škola, metodické vedení, podpora, opatření

Program pracovní sekce

1. Úvod – Tomáš Habart, vzdělávací program Varianty, Člověk v tísni
2. Role zřizovatele a optimalizace škol v Sokolově – Světlana Sojková, bývalá vedoucí odboru školství a kultury
3. Zkušenosti s plánováním vzdělávacích strategií na úrovni obcí – Petra Klingerová, Programy sociální integrace, Člověk v tísni
4. Možné změny v roli zřizovatele – Daniel Hůle, Programy sociální integrace, Člověk v tísni
5. Diskuse

11.1 Úvod

Téma řízení vzdělávacího systému je významné z mnoha důvodů. S ohledem na posilování rovných šancí je podstatné přinejmenším kvůli dvěma charakteristikám českého školství: vysoké míře závislosti vzdělávací úspěšnosti dětí na vzdělání jejich rodičů a vysoké míře selektivnosti vzdělávacího systému. Tím se budoucnost dětí, jejichž rodiče nejsou schopni či ochotni poskytnout dostatečnou podporu při jejich vzdělání, značně odvíjí od škol, do nichž děti docházejí.

Kvalitu škol do značné míry ovlivňuje zřizovatel, zejména v tak decentralizovaném systému, jakým je ten český. Lze si představit situaci, kdy by se ve dvou sousedních městech vedení školy setkalo s velmi odlišnou reakcí na podobnou práci – a to i do té míry, že zatímco jeden zřizovatel by školu v jejím směřování podpořil, u druhého by vedení školy muselo stejnou vizi vzdělávání prosadit zřizovateli navzdory.

Obce – neboť právě ony patří mezi klíčové hráče – přikládají své vzdělávací roli rozdílnou váhu, různým způsobem ji garantují personálně i administrativně, s odlišnou intenzitou dávají školám podporu a v neposlední řadě různě podléhají náladám veřejnosti. Tyto vlivy umožňují velký počet kombinací, které jsou dobře sledovatelné ve městech se sociálně vyloučenými lokalitami.

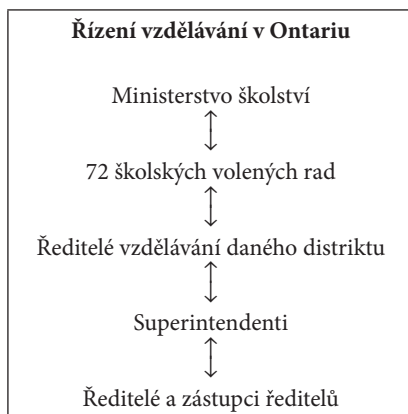
„Prozíravý“ zřizovatel nahlíží společné vzdělávání (přínejmenším) předškolních a školou povinných dětí jako přirozené východisko pro zajištění sociální soudržnosti v obci (o něco více prozíravá obec kombinuje toto úsilí v oblasti vzdělávání s inkluzivním úsilím týkajícím se i dospělých obyvatel). To vyžaduje i jistou odvalu a vytrvalost, neboť požadavkem veřejnosti nebývá společné vzdělávání s dětmi, které bývají nahlíženy jako „problémové“.

Oproti tomu mnozí zřizovatelé tolerují či dokonce podporují selektivní trend, který vyhovuje poptávce mnoha rodičů po elitních školách. To v praxi znamená tolerování či přímou podporu stavu, kdy se některé školy profilují jako výběrové pro nadané žáky (obvykle jsou to zároveň žáci s dobrým socioekonomickým zázemím). „Přirozené“ pak vzniknou i školy, které absorbují žáky jinde nechtěné – žáky selhávající, žáky s nedostatečnou rodinnou podporou nebo třeba žáky romské.

Nejednoznačné hodnocení role různých zřizovatelů i potřebu podpory z jejich strany dokládá i pět let starý sociologický výzkum mezi aktéry regionálního školství: *„Problematickým místem řízení regionálního školství je podpora školy od zřizovatele typu obecního úřadu v menší obci. Jako kompetentní k poskytování podpory jsou vnímány vedle MŠMT zejména krajské úřady. S přesunem zřizovatelské funkce u základních škol z obcí na kraje by přesto většina aktérů nesouhlasila, případný souhlas by byl ovšem nejsilnější v obcích bez rozšířené působnosti. (...) Aktéři řízení potřebují od vyšších orgánů podporu především ve smyslu jasné vize a koncepce rozvoje školství. Vysokou potřebu podpory respondenti deklarují i v případě ekonomických stimulů a jen o něco méně často uvádějí metodickou pomoc v oblasti řízení a právní pomoc.“* (STEMMARK, 2009: 8)

Jako doklad toho, že vzdělávací systém může být efektivně řízen i skrze výrazně menší počet zřizovatelů a zároveň při vyšší míře zmíněné podpory, byla uvedena i úspěšná vzdělávací reforma v Ontariu:

- Ontario je rozděleno na 72 distriktů, zatímco ve srovnatelně velké ČR je cca 2700 zřizovatelů základních škol. Autonomie škol v ČR je jednou z nejvyšších v OECD, zároveň ovšem chybí jasné legislativní vymezení zodpovědnosti zřizovatele.
- V Ontariu byla zavedena úroveň „superintendentů“, kterých je cca 500 a kteří mají dobrou znalost menšího množství škol (kolem 10 škol), zčásti leží váha řízení na nich. Politici do školských rad jsou voleni jako školští političtí odborníci, většinou tedy problematice rozumí.



- Reforma v Ontariu je založena na pomoci zespoda, posilování studentů s handicapem, na využití potenciálu každého žáka, na zvyšování schopností studentů i pedagogů, na kolegiálnosti a spolupráci, na dovednosti vedení (leadership), na kvalitě výuky a v neposlední řadě na snižování administrativy.
- Podklady pro reformu se sbíraly více jak 10 let cíleně od samotných škol. Nová vláda tak mohla začít naplňovat jasnou představu hned po nástupu k moci. Strategický dokument měl 6 stran, víceméně měl formu draftu, který nebyl nikdy oficiálně schválen. Energie byla vkládána do hledání konkrétních cest implementace, důraz byl kladen na komunikaci, semináře, diskuse a setkávání učitelů v terénu k nalezení konkrétních cest implementace. Testována byla řada malých strategií, přičemž se počítalo s tím, že se některé neosvědčí. *(Zmíněné body převzaty z prezentace A. Veselého, 2012)*

Oproti Ontariu tak v ČR o školství spolurozhoduje násobně vyšší počet autonomních jednotek, z nichž část nemá pro výkon této funkce určený ani samostatný školský odbor. Proto byl uveden příklad Sokolova jako města, které jednak rozvíjí vlastní vzdělávací politiku a které se zároveň nebojí řešit vzdělávací výzvy odvážným, ač třeba nepopulárním, způsobem.

11.2 Role zřizovatele a optimalizace škol v Sokolově

Proces optimalizace školní sítě a nastavení proinkluzivních opatření v Sokolově detailně popsala bývalá vedoucí odboru školství a kultury Světlana Sojková. Uvádíme jen několik základních bodů:

- Odbor školství zpracoval podrobnou analýzu stavu školské sítě na území města Sokolova, kde byly uvedeny kromě demografických údajů a modelu předpokládaného vývoje počtu žáků i profilace jednotlivých škol (ŠVP), kvalifikovanost učitelů, jejich věk, počet žáků cizinců, dojíždějící žáci, dostupnost volnočasových aktivit, mezinárodní spolupráce, investiční činnost, plány revitalizace a další oblasti.
- Doporučení – výstup expertní skupiny, stanovisko ředitelů škol, stanovisko školské komise.
- Vypracováno 8 variant možného řešení situace optimalizace základního školství ve městě. Vybrána varianta sloučení tří nejméně naplněných základních škol, z nichž jedna vzdělávala převážně romské žáky. Nástupnická škola pracuje nyní ve dvou budovách.
- Žáci ze segregované školy byli rozmístěni do všech ZŠ v Sokolově, s tím souvisí úprava spádovosti škol, jejich kapacity i personálních změn (část odstupného z prostředků zřizovatele, převedení pedagogů do jiných ZŠ apod.). Rodičům žáků byla nabídnuta možnost volby při umístění svých dětí do nástupnické školy či jiných škol ve městě.
- Pozice AP – předfinancovány z prostředků zřizovatele, zvýšení počtu AP a zřízení těchto pozic i na školách, kde dosud nepracovali.
- Zřízení pozice školního psychologa pro všechny základní školy – financováno z prostředků zřizovatele. Poradenských služeb mohou využít žáci, učitelé i zákonní zástupci.
- Semináře v rámci DVPP z prostředků zřizovatele.
- Byl proveden detailní monitoring v oblasti klimatu škol po optimalizaci.

- Během procesu optimalizace byla nutná velmi intenzivní komunikace se všemi aktéry.
- Byly stanoveny následné kroky k eliminaci možných problémů: zapojení lokálních subjektů (NNO, ASZ), zavedení přípravných ročníků v problematických spádových oblastech (intenzivní práce s řediteli ZŠ, v současné době jen jedna přípravná třída), úprava hodnocení ředitelů ZŠ v reakci na nové skutečnosti, podpora nových volnočasových aktivit – každá ZŠ dostala finance na zřízení volnočasových aktivit z prostředků zřizovatele (finance uvolněny z výnosů z hazardu).

11.2.1 Realizace lokální vzdělávací politiky v Sokolově

- Pravidelné porady ředitelů mateřských i základních škol jednou měsíčně za přítomnosti politika, který má v gesci oblast školství.
- Pravidelně zváni hosté spolupracující se školami, městská i státní policie, Agentura pro sociální začleňování, Člověk v tísni a ostatní nevládní organizace.
- Úzká spolupráce s romskými asistenty městské policie – řešení záškoláctví a neomluvené absence.
- Ze strany zřizovatele – jednou ročně zváni všichni AP na jednání se zřizovatelem, nově 1x ročně zvání i všichni výchovní poradci – úzká spolupráce se školami, možná reakce a pomoc reagující na problémy ve školách.
- Aktualizace a přepracování systému hodnocení ředitelů škol (příplatek za vedení, osobní příplatek, mimořádná odměna za odvedenou práci), 1x ročně osobní rozbor hodnocení práce ředitele.

11.2.2 Diskuze k příspěvku paní Sojkové:

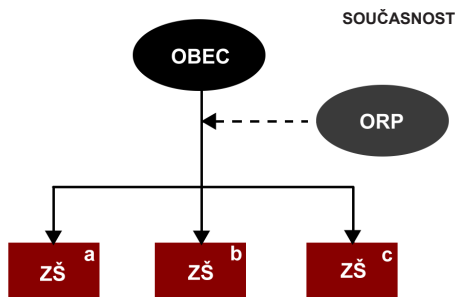
- Klíčový argument vedoucí k optimalizaci školní sítě je spatřován v ekonomických přínosech, hlavním argumentem pro zrušení školy byl převis nabídky.
- Riziko spatřováno ve vysokých nárocích na pedagogy a jejich nezkušenosti se vzděláváním žáků se SVP. Toto riziko je možné snížit zapojením asistentů pedagoga a jejich průběžným vedením.
- Diskuse ohledně efektivity úprav spádovosti – některá města zkouší řešit problémy se segregací ve vzdělávání změnou spádovosti. Velký rozptyl přístupů – od změn spádových oblastí umožňujících měnit složení žáků

jednotlivých škol po sjednocení celého území města do jedné spádové oblasti. Spádovost musí být řešena i s ohledem na demografický vývoj.

- Diskuse, zda je lepší řešit situace etnicky segregovaných škol postupným zaváděním proinkluzivních opatření nebo rázným zrušením. Sokolovu se vzhledem k příznivému politickému klimatu osvědčilo řešit situaci „rychlým řezem“. Největší přínos optimalizace je pro žáky ze zrušené školy.

11.3 Zkušenosti s plánováním vzdělávacích strategií na úrovni obcí – Petra Klingerová, Programy sociální integrace, Člověk v tísni

Důsledkem vzdělávacích reforem v ČR v posledních dvou dekadách je vysoce decentralizovaný (i v mezinárodním srovnání) způsob řízení vzdělávací soustavy. „V Česku byl aplikován princip subsidiarity v extrémní podobě a důsledkem toho je situace, kdy obce aktivně naplňují roli zřizovatele jednotlivých škol spíše v ojedinělých případech. Hlavní aktivita zřizovatele v souvislosti s řízením škol se omezuje na výběr ředitele a veškerá vzájemná komunikace se soustředí kolem financování a investic.“ (Šotola, 2013: 6)



Graf 1: Vztah škola – zřizovatel: současnost (převzato z prezentace „Vzdělávací koncepce“, Klingerová, Hůle)

Pracovníci Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni proto vypracovali sedm opatření, které mají pomoci zřizovatelům řídit své školy tak, aby měly pozitivní dopad na všechny členy lokální komunity: 1. Platformy pro setkávání škol; 2. Optimalizace sítě základních škol; 3. Monitoring dalšího uplatnění absolventů ZŠ; 4. Prevence záškoláctví; 5. Klima třídy, školy, analýza

celkového zázemí rodin; 6. Pomoc s komunikací s rodiči; 7. Projektové poradenství. (Podrobné popisy jednotlivých opatření viz Šotola, 2013.)

Nutným předpokladem pro úspěšné zavedení opatření je aplikace prvního z nich – vznik platformy setkávání zřizovatele se všemi základními školaми. Opatření reaguje na problém, kdy obec se školami téměř nekomunikuje (a pokud ano, tak o technických záležitostech typu rozpočet nebo výměna oken), školy mezi sebou komunikují nahodile a systém vzdělávání v obci není v podstatě řízen. Řešení je v zásadě jednoduché – nastavit pravidelná jednání vedení všech škol (min. jednou měsíčně) a v rámci nich řešit všechny aktuální i dlouhodobá témata.

Navržený postup je na první pohled logický a banální, ovšem v praxi se může zásadně komplikovat, pokud mezi taková témata v dané obci patří např. vysoký počet žáků pocházejících z vyloučených lokalit. V zájmu těchto dětí, ale i v zájmu celého lokálního vzdělávacího systému, je nevytvářet segregovanou školu, která bude tyto děti soustřeďovat do jedné budovy, ale naopak by mělo být cílem přenastavit systém tak, aby tyto děti chodily společně s ostatními do všech ostatních škol (změnou spádových oblastí, zaváděním asistentů pedagoga, další podporou pedagogů, atd.). Tím se ovšem zřizovatel dostává na tenký led politického rozhodování o vysoce nepopulárních záležitostech.

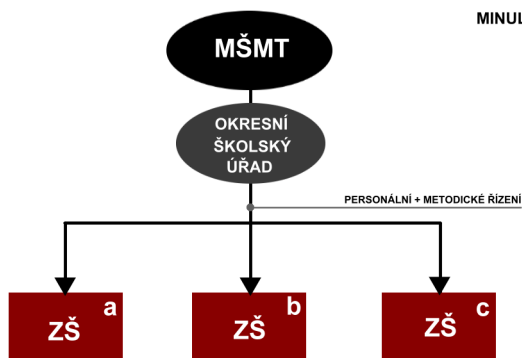
11.3.1 Diskuze k příspěvku

- Kraj nemá nástroj na ovlivnění obcí. Odpovědnost za vedení obcí má obec s rozšířenou působností (ORP).
- Problematické je i nastavení toku informací. ČŠI předává inspekční zprávy zřizovatelům, ale ne ORP. ORP často řeší jen ekonomické otázky.
- Metodické vedení si musí obec ze zákona zajišťovat pro své školy sama.

11.4 Možné změny v roli zřizovatele – Daniel Hůle, Programy sociální integrace, Člověk v tísni

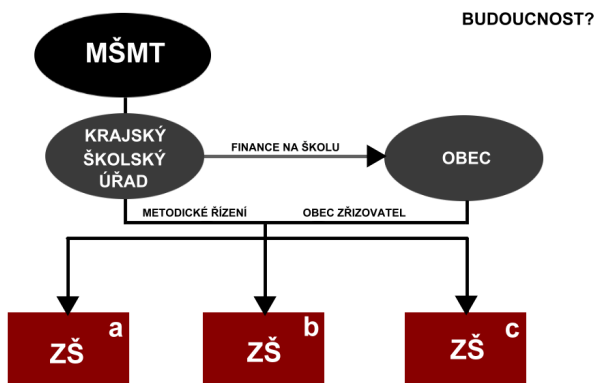
V úvodu byl krátce popsán nedávný systém odvětvového řízení škol, který je řediteli škol (dle zkušeností vyplývajících z mnohých diskusí a pracovních skupin Člověk v tísni) hodnocen jako efektivnější. Tento závěr rovněž vyplývá z již zmíněného výzkumu: „Mezi aktéry řízení regionálního školství nejsou

ojedinělé hlasy volající po posílení pravomocí obcí s rozšířenou působností – často s reminiscencí na dřívější okresní školské úřady.“ (STEMMARK, 2009: 8)



Graf 2: Vztah škola – zřizovatel: minulost (tamtéž)

Následně byl představen návrh nového modelu organizace vzdělávání v Česku, který na základě diskusí s řediteli škol zpracovali pracovníci Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni. Tento model by částečně vycházel ze systému odvětvového řízení, které zde existovalo v 90. letech minulého století, a zároveň by tento model reflektoval samosprávnou reformu, stejně jako vznik právních subjektivit jednotlivých škol. Klíčovým by bylo zavedení standardizovaného metodického řízení, které by bylo organizováno školskými úřady na krajské úrovni. Tyto úřady by byly pověřeny návrhem ředitelů mateřských, základních i středních škol za součinnosti se zřizovateli. Zároveň by došlo ke změně finančních toků ze strany ministerstva přes tyto školské úřady přímo zřizovatelům. Změna by přinesla výhody v podobě standardizace systému po obsahové stránce, stejně jako funkční systém pro ředitele škol, který by zprostředkovával legislativní změny, informace o dalších možnostech financování, o фонdech EU, apod.



Graf 3: Vztah škola – zřizovatel: budoucnost (tamtéž)

11.4.1 Diskuze k příspěvku

- Několikrát byla vyjádřena nespokojenost se současným nastavením systému a potvrzeny dobré zkušenosti s oddělováním řízení škol. Přesun agendy na krajské úřady byl hodnocen jako ne úplně šťastný. Okresní školské úřady spravovaly na svém území všechny školy (všichni zaměstnanci byli zaměstnanci školských úřadů, školy neměly právní subjektivitu) a ty zároveň metodicky vedly. Jako výhoda zmíněno to, že školské úřady byly přímo podřízeny MŠMT a že školský úřad jmenoval ředitele.
- Oddělování řízení vedlo po odborné linii, dnes si ale těžko představit sílu, která by to krajům vzala.
- V současné době není takový subjekt poskytující metodické vedení. MŠMT metodicky poslední roky nefunguje, pouze nařizuje legislativně – velké množství novel. Školství není z centrální roviny řešeno koncepčně, nejsou nastaveny jednotlivé kroky k dlouhodobému rozvoji školství. Návrhy vyhlášek a novel nejsou vždy připravovány za intenzivního zapojení krajů a obcí, čímž vznikají často nekonceptní návrhy materiálů.
- Samospráva musí již dnes plnit celou řadu úkolů a jejich počet roste. Kapacita na metodické vedení škol chybí na úrovni obcí i krajů. Systém funguje v závislosti na kompetentnosti jednotlivých pracovníků. Kompetence pracovníků krajských úřadů hodnoceny kladně. Každý kraj řeší jinak – někde metodiků více, jinde málo.

- Problémem je přebujelá administrativa, většina výkazů je duplicitních. To souvisí s nejasně rozdělenou agendou institucí a jednotlivých stupňů řízení (MŠMT, kraj, NÚV...).
- Problémem je často neexistence školských odborů na úrovni obcí, často řeší problematiku školství odbory s naprosto odlišnou problematikou. Chybí mentoring a podpora ředitelů škol.
- Padl návrh na prodloužení platnosti dlouhodobých záměrů rozvoje školství v ČR, a to i na úrovni krajů. Dlouhodobý záměr vytyčuje kroky vedoucí k rozvoji vzdělávací soustavy. Dlouhodobé záměry by neměly být schvalovány v době před krajskými volbami.
- Jak by se vyjasnily kompetence mezi krajským úřadem a krajským školským úřadem v případě sporu?
- Obce zajišťují provoz budovy a nemají prostředky k metodickému vedení škol.
- Zřizování škol obcemi je v EU standardem.

Seznam použité literatury

1. KLINGEROVÁ, P., HŮLE, D.: „Vzdělávací koncepce“. Prezentace z pracovní sekce „Role zřizovatele v inkluzivním vzdělávání“. Praha, 4. 3. 2014.
2. ŠOTOLA, J. (ed.): *Pasivita, břemeno nebo výzva? Role zřizovatele ZŠ při zajišťování rovného přístupu ke vzdělání*. Praha: Člověk v tísni, 2013.
3. VESELÝ, A.: *Autonomie, odpovědnost a řízení škol v mezinárodním kontextu*. Prezentace ze semináře pro ředitele škol organizovaný Českou odbornou společností pro inkluzivní vzdělávání, 23. 11. 2012.
4. STEMMARK: *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 1. Názory na řízení regionálního školství*. Praha: MŠMT, 2009.

Kontakt

Mgr. Tomáš Habart

Člověk v tísni, o. p. s.

Šafaříkova 24, Praha 2 120 00

tomas.habart@clovekv tisni.cz

12 Katalog podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty s oslabením kognitivních funkcí a mentálním postižením (retardací)

Milan Valenta, Petra Křížkovská

Anotace příspěvku

Příspěvek se zabývá problémem vymezení ekvivalentu termínu „podpůrná opatření“ v německy mluvících zemích. V druhé části se zaměřuje na definování a statistické rozložení jednotlivých stupňů podpory u žáků a dětí cílové skupiny (kognitivní oslabení, mentální retardace).

Klíčová slova

Podpůrná opatření, děti, žáci s oslabením kognitivních funkcí a s mentální retardací, stupně podpory, hraniční pásmo

12.1 Vymezování fenoménu podpůrných opatření v mezinárodním kontextu

Přestože se v posledních letech významně operuje s pojmem *podpůrné opatření*, nikde nelze najít teoreticko-empirické ukotvení, deskripce či zdůvodnění toho, co tento konstrukt obnáší. Příslušné legislativní opatření sice tabelují, ale to je všechno:

Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických pomůcek, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě apod. (vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. ve znění vyhl. č. 147/2011 Sb.).

Podívejme se na způsob, kterým se snaží s ekvivalentem konstruktů *podpůrné opatření* vypořádat u našich sousedů a v dalších německy mluvících zemích.

12.1.1 Německo

Fördermaßnahmen: podpůrná opatření;

Sonderpädagogische Förderung: prostředky speciálněpedagogické podpory.

Na základě Úmluvy OSN ze dne 26. března z roku 2009, musí být ve všech spolkových zemích zajištěno, aby studenti se speciálními vzdělávacími potřebami měli možnost vzdělávat se v rámci běžného školství.

Žáci se SVP jsou ti, kteří na základě svého postižení nebo chronického onemocnění potřebují podporu ve vzdělávání. Poskytnutá speciálněpedagogická podpora se odvíjí od povahy jejich speciálních vzdělávacích potřeb z jednoho nebo více podporovaných hledisek – podle paragrafu 45, odstavce 2 školského zákona.

Žáci mají nárok na takovou formu vzdělávání, která má být zahrnuta do příslušné vzdělávací instituce. Speciálněpedagogická podpora slouží k vyrovnání obtíží, které vyplývají z důsledků zdravotního postižení. Cíle podpory mohou být realizovány v běžné škole v rámci společného vyučování, ve školách určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve speciálněpedagogických centrech.

Požadavkem pro poskytnutí speciálněpedagogické podpory je úroveň ve vzdělávání žáka či studenta. Podpůrné prostředky nastupují až tehdy, kdy doposud poskytovaná podpora ve škole je shledána jako nedostačující (<http://www.bildungsrecht24.de/sonderpaedagogische-foerderung> z roku 2004).

Školský zákon pro spolkovou zemi Berlín z 26. ledna 2004

O prostředcích speciálněpedagogické podpory hovoří oddíl 5 tohoto zákona.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na speciálněpedagogickou podporu ve vzdělávání. Speciálněpedagogická podpora se člení do několika oblastí: sluch, zrak, řeč, učení, duševní vývoj, tělesný a motorický vývoj a sociální a emocionální vývoj, PAS, stejně jako žáci se zdravotním znevýhodněním.

Speciálněpedagogická podpora je k dispozici jak na běžných školách, tak na školách speciálních. Jejím cílem je poskytnout žákům potřebnou podporu ve vzdělávání s ohledem na optimalizaci dosažených výsledků ve vzdělávání a případnou změnu vzdělávacího programu. Na poskytnutí speciálněpedago-

gické podpory se podílejí nejen odborníci vzdělání ve speciální pedagogice, ale i další zúčastněné subjekty.

O jejím přidělení rozhoduje školský úřad na základě žádosti zákonného zástupce, dále je třeba zpráva ze speciálněpedagogického vedení, případně vyjádření třetího subjektu (nejčastěji lékař).

Možnosti speciálněpedagogické podpory

a) Společné vyučování

Společné vyučování probíhá na běžné škole, výuka může probíhat se stejným nebo rozdílným cílem. Pokud je cíl výuky stejný, hovoří se o integraci a žáci jsou vzděláváni podle RVP běžné školy. Organizační a metodické rozdíly ve výuce jsou uplatňovány, pokud to vyžaduje typ zdravotního postižení.

Žáci a studenti s podpůrnou oblastí *učení* nebo *duševní vývoj* se vzdělávají podle odlišných cílů ve vzdělávání. Učební cíle a služby podpory jsou rozdílné v těch předmětech, ve kterých nedostačuje podpora poskytovaná běžnou školou, ale je nutné zohlednit vybraný typ podpůrného hlediska (zrak, sluch, řeč...).

Ředitel nebo ředitelka běžné školy může odmítnout přijmout žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud nedisponuje dostatečným personálním, materiálním a organizačním zajištěním odpovídající podpory, kterou žák vyžaduje. Pokud jim (škole) tato skutečnost (podle věty první) není umožněna, předloží ředitel nebo ředitelka školy žádost školskému úřadu o zabezpečení speciálněpedagogické podpory. Tuto žádost projedná společně se školskou radou; dalšími zúčastněnými subjekty jsou zákonní zástupci. Na základě jejich vyjádření zůstane žák v dané škole nebo je mu vybrána jiná běžná škola či nabídnuta docházka do školy speciální.

b) Školy se speciálněpedagogickým podpůrným zaměřením (jako naše speciální školství):

Jde o základní školy a školy druhého stupně pro žáky se SVP. Organizace těchto škol se člení podle typu podpůrného zaměření: zrak, sluch, tělesný a motorický vývoj, učení, řeč a duševní vývoj. Školy s podpůrným zaměřením jsou rovněž speciálněpedagogická podpůrná centra, která pomáhají koordinovat rozvoj společného vyučování v příslušném regionu. Rovněž podporují spolupráci se školami běžného typu (<http://www.hwos.de/offizielles/quellen/SG040126.pdf>).

Sonderpädagogische Förderung – prostředky speciálněpedagogické podpory

Speciálněpedagogická podpora:

Slouží k vyrovnání negativních důsledků zdravotního postižení, umožňuje osobní rozvoj žáků a dosažení odpovídajícího vzdělání.

- Jejím cílem je umožnění žákům se zdravotním postižením odpovídající individuálně zaměřenou možnost vzdělání.
- Podporuje děti a mládež prostřednictvím individuální podpory s cílem maximálního začlenění do společnosti.

Speciálněpedagogická podpora se orientuje na individuální a sociální situaci (<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung-inklusion.html>).

Nordheim – Westfalen – školský zákon, paragraf 19: speciálněpedagogická podpora

Žákům a žákyním, kteří se nemohou účastnit výuky v běžné základní škole následkem tělesného, duševního nebo mentálního postižení nebo v důsledku dědičných problémů, přísluší ve výuce individuální speciálněpedagogická podpora.

Komise pro vzdělávání rozhodne na žádost rodičů nebo školy o poskytnutí speciálněpedagogické podpory a konkrétních podpůrných oblastí. K uvedenému je třeba dodat speciálněpedagogický a lékařský posudek. Ministerstvo určí vyhláškou se souhlasem školního výboru podmínky postupu pro stanovení podpůrné oblasti a místa pro realizaci dané podpory, včetně zapojení rodičů.

Žáci a žákyně s mentálním postižením, kteří absolvovali povinnou školní docházku, mohou do konce školního roku, ve kterém dovrší 25 let, navštěvovat základní školu speciální s podpůrnou oblastí „*duševní vývoj*“, pokud to vede k rozvoji jedince.

Paragraf 20: Místa speciálněpedagogické podpory:

- běžná škola (společné vyučování, integrativní studijní skupiny),
- základní školy speciální a praktické (něm. Förderschulen),
- speciálněpedagogické třídy,
- školy pro nemocné.

Základní školy speciální a praktické jsou rozděleny podle podpůrných oblastí:

- učení,
- řeč,
- emocionální a sociální vývoj,
- sluch a komunikace,
- zrak,
- mentální postižení,
- tělesný a motorický vývoj.

Podpůrná opatření jsou ve škole zaměřena na vytvoření opatření vhodných pro všechny žáky a studenty, aby jim bylo umožněno dosáhnout stejného vzdělávacího cíle (rovněž příležitosti ve vzdělávání). Přesto jsou důležitá individuální hodnocení výkonu vzhledem k tvorbě podpůrných školních konceptů. Tyto koncepty zohledňují v nejvyšší možné míře individuální studijní možnosti, požadavky kladené na jednotlivé žáky. Pozornost je věnována celé třídě. Všechny formy podpůrných opatření ve třídě koordinuje třídní učitel, který rovněž spolupracuje s rodiči.

Možnosti podpory:

- podpora se provádí v souladu s obecnými zásadami,
 - při posuzování se zohledňuje aktuální výkon žáka, včetně pololetního a ročních vysvědčení,
 - musí být v souladu se zainteresovanými stranami rodičů
- (<http://sonderpaedagogik.bildung-rp.de/thema-jugendhilfe/kooperation-jugendhilfe/lrs/empfehlungen-arbeitshilfe/3-aufgaben-und-leistungen-der-schule/3-unterkapitel/34-foerdermassnahmen-an-der-schule.html>).

12.1.2 Rakousko

Fördermaßnahmen: podpůrná opatření

- obdoba Německa, opět se různí v jednotlivých spolkových zemích
- pracují hodně s pojmem *speciální vzdělávací potřeby*, ale zakotvené pojetí podpůrných opatření nebo jiných ekvivalentů nelze najít.

12.1.3 Švýcarsko

Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: žáci se speciálními vzdělávacími potřebami;

Sonderpädagogische Massnahmen: speciálněpedagogická opatření.

Ve Švýcarsku je speciálněpedagogická podpora spíš orientována na jednotlivé prvky, které dávají dohromady podpůrná opatření. Ale nikde blíže specifikovány nejsou, v dokumentech je upozorňováno na to, že by se jim teprve měla dát nějaká ucelená forma.

SVP: žáci s poruchami učení, chování a zdravotním postižením. Tito žáci mají přístup k speciálněpedagogické podpoře na základě optimální diagnostiky.

Ve všech kantonech Švýcarska jsou žákům nabízena tato opatření:

- poradenství a podpora, raná péče, poradenství a psychomotorika,
- podpůrná opatření v běžné škole nebo speciální škole,
- podpora ve stacionářích či dalších speciálněpedagogických zařízeních.

Podpůrná opatření:

- integrativní podpora ve výuce,
- specifické třídy (třídy s malým počtem žáků, přípravné třídy),
- terapie (logopedie, psychomotorika, psychoterapie),
- zajímavá výuka,
- společná výuka,
- spolupráce učitel – škola – rodič – dítě,
- jinak je to bráno spíš jako intervence.

12.2 Stupně podpory

Tým autorů (speciálních pedagogů, psychologů SPC, PPP a akademiků UP v Olomouci) se při své snaze o vymezení stupňů podpory pro *Katalog podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty s oslabením kognitivních funkcí a s mentálním postižením (retardací)* dobral následující stratifikace:

Do I. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích odpovídá

podprůměru intelektových schopností (tímto podprůměrem se jen orientačně rozumí normativní hodnoty pod 90 IQ).

Pro katalogový výčet: děti a žáci po návratu z léčby, nemoci, čtverkaři a trojkaři s podporou, žáci s nerovnoměrným kognitivním vývojem, s intelektovým podprůměrem, s dočasně oslabenou výkonností (úmrť v rodině, dysfunkční rodina, rozvod rodičů, zhoršená socio-ekonomická situace, neúměrné přetěžování dítěte...).

Do II. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích odpovídá hlubokému podprůměru intelektových schopností či výkonům relevantním hraničnímu pásmu lehké mentální retardace.

Pro katalogový výčet: dítě a žák v tzv. *pásmu hraniční výkonnosti*, s oslabením kognitivních funkcí, s dlouhodobě oslabenou výkonností, žák trvale selhávající i přes poskytnutou podporu v 1. stupni.

Do III. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech či návycích odpovídá rozložení lehké mentální retardace, popř. horního pásma středně těžké mentální retardace.

Pro katalogový výčet: děti a žáci trvale selhávající i přes poskytnutou podporu v 1. a 2. stupni.

Do IV. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, vědomostech a návycích odpovídá rozložení středně těžké mentální retardace.

Pro katalogový výčet: děti a žáci trvale selhávající i přes poskytnutou podporu v 1., 2. a 3. stupni.

Do V. stupně zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech a návycích odpovídá dolní hranici středně těžké mentální retardace a těžké (případně i hluboké) mentální retardace.

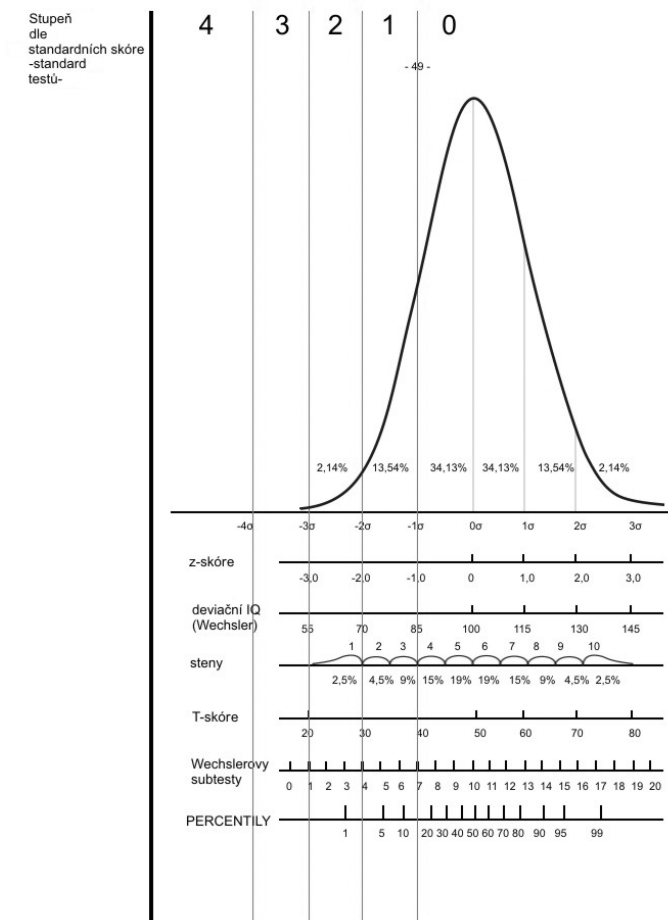
Pro katalogový výčet: děti a žáci trvale selhávající i přes poskytnutou podporu v 1., 2., 3. a 4. stupni.

Komparujeme-li takto vymezené stupně s „diagnostickým katalogem SPC“, dojde k úpravě (simplifikovaně a přibližně vyjádřeno) stratifikace pře-

devším redefinováním a rozdělením „diagnostického“ 1. stupně podpory na („podpůrné“) stupně dva, přibližně takto:

Stupeň ztráty	Standardní odchylka	Příklady standardních skóre
I. STUPEŇ Nově 1., 2. stupeň	$-2 < \sigma \leq -1$	deviační IQ 85–71 (u subtestů IQ vážené skóre >4 a současně ≤ 7), 3–2 steny, 15–3 percentil, 40–30 T skóre...
II. STUPEŇ Nově 3. stupeň	$-3 < \sigma \leq -2$	IQ 70–56 (vážené skóre >1 ^ ≤ 4) sten 1, percentil 2–1, 30–20 T skóre....
III. STUPEŇ Nově 4. stupeň	$-4 < \sigma \leq -3$	IQ 55–41 (vážené skóre ≤ 1), 20–10 T skóre...
IV. STUPEŇ Nově 5. stupeň	$\sigma \leq -4$ Pozn.: jde o absenci funkce, kterou již nelze měřit standardizovanými testy. V poradensko-diagnostické praxi SPC se jedná o marginálii.	IQ 40 a méně, pod 10 T skóre...

Následující graf názorně ukazuje rozložení jednotlivých stupňů uvedených v tabulce.



Graf č. 1 Normální rozložení četnosti – Gaussova křivka (Říčan, 1980) – vyřazeno z Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – Část II. (diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením)

12.2.1 Problematická místa

Vyjdeme-li z komparace stupňů „diagnostického“ a „podpůrného“ katalogu, zjistíme (jak bylo konstatováno výše), že první stupeň „diagnostického“ katalogu je nově členěn na dva stupně. Statisticky (z tzv. normálního rozložení) se jedná o pásmo subnormy (podprůměru) inteligence (za užívané tzv. „hraniční pásmo“), které je sice možno statisticky definovat i dále rozdělit (např. s pomocí stenů), ale prakticky ve školním provozu je to (statisticky – testově) nereálné. Proto tým zpracovatelů volí opisnou a výčtovou strategii tak, aby nedošlo k poškození klientů – dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání (viz popsaná stratifikace výše).

Další problematická místa katalogu spočívají ve výčtu a řazení jednotlivých podpůrných opatření do kategorií a někdy také v označení příslušného podpůrného opatření. Většinu problémů se nakonec podařilo úspěšně vyřešit konzultací (mnohdy až disputací) metodického týmu všech katalogů. Jako příklad uvedeme problémy se „školským“ označením a pojmenováním terapií bohatě využívaných ve speciální pedagogice (expresivní terapie, bazální stimulace, animoterapie, FIE...). Z oborově příslušných *terminus technicus* byly tyto terapie označeny za akreditačně (tj. ve školství) přijatelné intervenční *techniky* a terapeutická intervence definována jako: *intervence zaměřená na posílení oslabených, nevyrovnaných či postižených kognitivních, motorických a psychosociálních funkcí nezbytných pro dosažení maximální možné docility dětí, žáků a studentů s potřebou vzdělávacích podpůrných opatření.*

Seznam použité literatury

1. VALENTA, M. a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením.* Olomouc: VUP, 2012. ISBN 978-80-244-3055-3.

Kontakt

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

ÚSS PdF UP v Olomouci

Pedagogická fakulta, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

Valenta22@klikni.cz

13 Katalog podpůrných opatření – část pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním

Eva Čadová

Anotace příspěvku

Dnešní pojetí podpůrných a vyrovnávacích opatření je velmi nejednoznačné. Zprávy z odborných pracovišť v závěrech a doporučeních nerozlišují podpůrná a vyrovnávací opatření. Příspěvek se zaměřuje na možnosti využívání podpory u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z tělesného postižení. Je zde popsán pojem podpůrného opatření ve vztahu k tělesnému postižení a specifikovány možnosti poskytování podpory ve stupních 1–5, včetně přehledu PO pro děti a žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním.

Klíčová slova

Podpůrná opatření, vzdělávací potřeby, žák s tělesným postižením, chronické onemocnění, kompenzační pomůcky, domény, deficit funkční ztráty, 1.–5. úroveň podpůrných opatření

13.1 Pojem PO v oblasti tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění

Běžná základní škola by měla umět vzdělávat všechny žáky. K tomu by učitelé měli využívat standardní pedagogické postupy, ale i postupy, které jsou zaměřeny individuálně na žáka se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami). V chápání pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ je mezi laickou, ale i odbornou veřejností velká nejednotnost. Převážně byl dosud za takového žáka považován „žák s diagnózou“ (v našem případě s tělesnými defekty). Komplikovaná je identifikace SVP u dětí s dlouhodobým onemocněním (podle zákona „se zdravotním znevýhodněním“). U této skupiny dětí a žáků jde často jen o subjektivní hodnocení, které nemá žádná objektivní kritéria.

Všechny děti, které vstupují v předškolním období do vzdělávání, lze rozdělit do dvou kategorií. V první skupině jde o děti, které se jeví jako intaktní (což ovšem neznamená, že se zde neobjeví děti, které budou mít v budoucnu problémy se vzděláváním), druhou skupinu tvoří děti s výrazným postižením (jasná zdravotní postižení, kterými se zabývají SPC). Tato druhá skupina má již stanovenou diagnózu, je v péči odborného zařízení, odborníci se již zabývají jeho zdravotním stavem, koncipují i doporučení týkající se výchovy a vzdělávání.

U obou skupin dětí by škola měla postupovat podle obvyklých standardů práce s jednotlivcem i se třídou, podle didaktických i psychohygienických zásad. Učitel by měl umět provádět průběžnou pedagogickou diagnostiku a na základě zjištěného provádět úpravy přístupu. U druhé skupiny by pak ve spolupráci s odborným pracovištěm měl vytvářet individuální vzdělávací plán, ve kterém by měla být zakotvena modifikace učiva, specifické přístupy, požadavky na speciální pomůcky a případně i na asistenci.

Již nyní by měl existovat postup při nastavování podpory žákům, kteří podporu potřebují. Učitel by neměl posílat dítě na vyšetření do ŠPZ (SPC, PPP), pokud by po určitou dobu nerealizoval „plán pedagogické podpory“. Ten by měl vycházet z běžných možností a kompetencí pedagogů a školy (nyní tzv. individuální přístup).

Pokud po přetrvávání problémů dítě navštíví poradenské zařízení a je vyšetřeno, mohly by existovat dva relevantní výstupy.

Jeden spočívá v tom, že dítěti není přidělena diagnóza, ve druhém případě pak diagnóza přidělena je.

V prvním případě by se škola měla vrátit k již nastavenému plánu, doplnit jej o další podpory (**nyní tzv. vyrovnávací opatření**) a postupovat podle něj. Ve druhém případě by škola měla povinně vytvořit IVP. V něm stanovit po domluvě s externími institucemi PPP, SPC další opatření (**dnešní tzv. podpůrná opatření**).

Dnešní pojetí podpůrných a vyrovnávacích opatření je však velmi nejednoznačné. Zprávy z odborných pracovišť v závěrech a doporučeních nerozlišují podpůrná a vyrovnávací opatření. Často je zmiňováno, že tyto termíny nejsou nikde přesněji definovány. V doporučeních můžeme proto vedle sebe najít opatření typu „snížení počtu žáků ve třídě“ a např. „individuální přístup k žákovi“.

Realizace podpůrných opatření ve škole je většinou vázána na využití navýšení finančních prostředků, a proto jsou poskytována především žákům zařazeným ve školách samostatně zřízených pro daný typ postižení a žákům

individuálně nebo skupinově integrovaným v běžných školách, kterým přísluší navýšený normativ. Často ani tento nestačí, a proto se školy snaží získat prostředky na potřebnou podporu žáků dle svých možností i jinde (spoluprací s pracovním úřadem – osobní asistence financovaná přes pracovní úřad, využíváním financování s podporou nadací, projekty ESF...).

13.2 Největší problémy ve vzdělávání žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním

Edukace dětí a žáků s tělesným postižením má svá specifika, která se odvíjejí od jejich somatických a psychických zvláštností. Tělesné postižení má vliv na celou osobnost jedince. Je třeba respektovat jejich potíže se sebeobsluhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou do školy.

Shrneme-li nutné podmínky k tomu, aby mohli být žáci s tělesným postižením vzděláváni v běžných školách, dostáváme se k několika základním bodům:

- bezbariérový vstup do školy (nutné především pro vozíčkáře);
- odpovídající technické vybavení pro pohyb žáků po škole – žáci musí být samostatní, odkázání maximálně na pomoc asistenta (trvalá závislost na jiných žácích může u citlivějších vyvolávat pocity méněcennosti);
- možnost využíváním informačních technologií (ty otevírají jedincům s těžkým pohybovým postižením a přidruženým podstatným omezením nebo chyběním hlasité řeči šanci komunikovat, a tím je zajištěna i podpora při integraci mezi intaktní populací);
- vhodné didaktické pomůcky (na trhu je dostatečný výběr, je vhodné se poradit s odborníky ve speciálněpedagogických centrech pro tělesně postižené);
- pomůcky pro psaní a kreslení – tzv. trojhranný program (psací potřeby s přesným ergonomickým tvarem, které usnadňují rozvoj grafomotoriky a pomáhají překonávat obtíže při psaní, speciální psací potřeby (pro žáky s výrazným postižením horních končetin), speciální psací deska s magnetickým pravítkem (usnadňuje přidržení sešitu), protismykové podložky;
- pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností – dřevěné i textilní hračky a učební pomůcky, stavebnice, speciálně upravené nůžky, ježci, míčky, rehabilitační hmoty apod.;

- pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci – molitanové stavebnice, rehabilitační míče, kolébka na nácvik rovnováhy, cvičební padák apod.;
- technické pomůcky usnadňující získání a uchování informací – diktafon, tablet, dotykové obrazovky, počítače a další;
- vybavení kompenzačními pomůckami – berle a hole – pomůcky k chůzi pro žáky částečně pohyblivé; kozičky a chodítka – pomůcky k chůzi pro žáky s horší stabilitou; dětské rehabilitační kočárky, tříkolky, ložítka – pomůcka pro pohyb v leže na břiše, vhodná např. do hodin tělesné výchovy; přenosná rampa – pro překonání několika málo schodů; zvedací plošina – pomůcka umožňující přístup do míst s různou výškou, kde není vhodné položit rampu; výtah – finančně náročné, ale potřebné zařízení.

Kromě tělesně postižených dětí a žáků jsou na školách děti a žáci nemocní. Tato onemocnění a jejich projevy mají velký vliv na zvládání učiva žáky v běžných školách. Problémy vždy nezpůsobuje ani tak onemocnění samotné, jako spíše narušení v konkrétních oblastech.

Hlavní oblasti vlivu chronického onemocnění:

- dlouhodobé nepříznivé ovlivňuje zdravotní stav,
- vliv na celkový fyzický, psychický a sociální vývoj jedince,
- časté, opakované i dlouhodobé hospitalizace,
- vytržení ze sociálního prostředí,
- nižší odolnost vůči zátěži,
- snížení koncentrace pozornosti,
- psychická labilita.

Velkou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve SPC pro tělesně postižené tvoří žáci s diagnózou epilepsie.

Průběh i prognóza epilepsie závisí na příčině, závažnosti stavu a dodržování léčby. Ve většině případů lze již vhodně zvolenou léčbou pohotovost k záchvatům alespoň zmírnit, eventuálně ji zcela odstranit. Následkem léčby již také nemívá epilepsie tak bouřlivý průběh a pokud je léčba úspěšná, nevede k devastaci osobnosti žáka. Většinou ovšem přetrvává zvýšená citlivost na vnější podněty, emoční labilita, větší ulpívání, těžkopádnost a nápadná unavitelnost. S duševní chorobou nemá epilepsie nic společného. Většina dětí trpících epilepsií je duševně zdravá, a to jak s ohledem na jejich inteligenci, tak na jejich chování. Lze konstatovat, že po stránce psychické mohou dětem s epilepsií komplikovat život poruchy:

- vnímání,
- pozornosti,
- paměti,
- myšlení,
- učení,
- řeči.

Při očekávání odpovídajících výkonů ve škole je nutné zvážit fyzické možnosti dítěte včetně poruchy spánku či častých záchvatů, dále účinky antiepileptických léků a také další faktory jako např. přístup rodiny, postavení v kolektivu vrstevníků, nedostatečná stimulace, špatná motivace a mnoho dalších faktorů, které mohou mít vliv na myšlení a chování dítěte, žáka s epilepsií.

Přestože se děti s diagnózou epilepsie většinou neliší od svých zdravých spolužáků, mohou se u nich objevit poruchy pozornosti, paměti, chování, poruchy učebního tempa. To všechno může ovlivnit proces učení.

Děti a žáci s chronickým či jiným závažným onemocněním musí čelit řadě obtíží – jedná se zejména o psychickou a fyzickou zátěž, která je s onemocněním spojená.

Vyskytují se problémy spojené s častou absencí žáků, vyčlenění z běžného školního prostředí, obtíže spojené s reintegrací zpět do kmenové školy, problémy v rodině a s tím spojené i možné finanční obtíže. Všechny tyto oblasti se promítají i do charakteru vzdělávání dětí a žáků s chronickým onemocněním.

Mnoha potíží, které jsou spojeny s nemocí, nelze zabránit, lze však zmírnit důsledky dopadu onemocnění na vzdělávací proces.

13.3 PO při vzdělávání TP a závažně nemocných žáků (diferenciace vzdělávacích potřeb)

Chceme-li shrnout, jaká podpurná opatření by bylo třeba pro žáky realizovat ve školách, musíme se znovu zamyslet nad tím, jestli tato opatření konkrétní škola vůbec nabídnout může. Potřeba žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je často takového rázu, že vyžaduje navýšení financování (zvláště při zařazení asistenta pedagoga). Ale pouze na žáka integrovaného dostane škola zvýšený normativ, a ani ten celou částku nepokryje. U žáků zdravotně znevýhodněných o žádné navýšení v rámci nároku nejde, takže školy si v případě potřeby musí asistenci i jiné podpory, které tento žák potřebuje, hradit ze svého rozpočtu nebo z jiných zdrojů. Přitom onemocnění a jejich projevy

mají velký vliv na zvládání učiva žáky v běžných školách. Problémy vždy nezpůsobuje ani tak onemocnění samotné, jako spíše narušení v konkrétních oblastech.

Vyrovňovacími opatřeními, která jsou v možnostech školy, v těchto případech mohou být:

- speciální metody, formy a postupy realizované v rozsahu běžné kompetence vyučujícího,
- individuální přístup učitelů,
- využití individuálního vzdělávacího plánu při vzdělávání,
- vyrovnávací opatření, která jsou v kompetenci a možnostech školy.

Pokusili jsme se vydefinovat jednotlivé úrovně podpory rozdělené na podpory poskytované v rámci třídy (1. stupeň), v rámci třídy a školy (2. stupeň) a podpory, které již vyžadují spolupráci s odbornými pracovišti a samozřejmě i finanční podporu (3. až 5. stupeň). Všechny činnosti popsane v nižších stupních by měly být obsaženy i v náplni stupně vyššího.

I. úroveň podpůrných opatření

Na této úrovni by měla spočívat podpora především ve zvýšeném individuálním přístupu k žákovi. Přizpůsobení forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností při hodnocení by mělo být zcela v kompetenci školy a při jejich využívání není nutné měnit nebo modifikovat obsah vzdělávání.

Tuto podporu budou využívat žáci selhávající ve výuce z důvodu častých absencí nebo z důvodu delšího onemocnění. V tomto stupni setrvává žák po dobu nezbytně nutnou (nejdéle 6 měsíců). Pokud opatření nedostačují, navrhuje škola, případně ŠPP, ve spolupráci s rodinou další postup.

II. úroveň podpůrných opatření

Podpora je poskytována školou ve spolupráci s poradenským zařízením. Při vzdělávání je třeba využívat speciálních forem, metod, postupů a respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání; děti, žáci a studenti jsou vzděláváni s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Je možné doporučit podporu pedagoga ve výuce nebo podporu speciálního pedagoga ŠPP formou individuální práce. Obsah učiva může být modifikován, ale ne redukován (s využitím IVP). Stanovená opatření by měla být vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Tuto podporu budou využívat především středně těžce tělesně postižení žáci se zkompenzovanou poruchou s menším dopadem na hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku..., s potřebou využití pouze upravených nebo nepřiliš náročných pomůcek při vzdělávání a s menšími problémy se zvládáním učiva. Dále ji budou využívat žáci s těžkým stupněm tělesného postižení, které je velmi dobře kompenzováno, a kteří nemají problémy se zvládáním výuky (obsahu učiva). Může jít i o žáka se závažnou chorobou ovlivňující jeho možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy, velmi časté absence...), který má problémy se zvládáním učiva.

III. úroveň podpůrných opatření

Podpora je poskytována školou v užší spolupráci s poradenským zařízením. Při vzdělávání je třeba využívat speciálních forem, metod, postupů a respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Děti, žáci a studenti jsou vzděláváni s využitím individuálního plánu. Obsah učiva může být modifikován, ale i redukován (vzdělávání v souladu s RVP ZV – LMP). Při vzdělávání je využíváno speciálních učebnic, didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Potřebná bývá i úprava pracovního prostředí (žáci s tělesným postižením potřebují často speciální lavice vhodné k vozíku, speciální sedačky, nebo židličky...). Bývá vhodné využít možnosti zařazení asistenta pedagoga alespoň na některé předměty (u žáků s TP zvláště do hodin TV, PV...).

Stanovená opatření by měla být vždy vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Tuto podporu budou využívat především středně těžce tělesně postižení žáci s dopadem na hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku..., s potřebou využití pomůcek při vzdělávání a s problémy se zvládáním učiva nebo žáci s těžkým stupněm tělesného postižení, které je dobře kompenzováno, nemající problémy se zvládáním výuky co se týče obsahu učiva, ale při vzdělávání potřebují využití finančně náročnějších pomůcek. Může jít i o žáka se závažnou chorobou výrazně ovlivňující jeho možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy, velmi časté absence...), který má problémy se zvládáním učiva vyplývající z diagnózy (neurologické onemocnění má často dopad na funkce ovlivňující možnosti žáka při vzdělávání – deficity dílčích funkcí, často i podprůměrný intelekt).

IV. úroveň podpůrných opatření

Pedagogickou podporu poskytuje škola ve spolupráci s poradenským zařízením. Na této úrovni je potřebné přizpůsobení obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva může být modifikován vzhledem k potřebám dětí, žáků a studentů, ale i redukován (vzdělávání v souladu s RVP ZV – LMP, RVP ZŠS). Při vzdělávání je nutné využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a ve většině případů je nutná i úprava pracovního prostředí ve třídě.

Výuka předmětů speciálněpedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací.

U některých dětí, žáků a studentů je nutná výuka s podporou náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) a využití potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice ...).

Poskytování individuální pedagogické nebo speciálněpedagogické péče i mimo vyučování v rámci školy.

Vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci s žákem – např. asistent pedagoga – nebo je využíváno snížení počtu žáků ve třídě.

Pro studenty je možné využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání, nejvýše však o 1 až 2 roky.

Stanovená opatření by měla být vždy vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením, které by se mělo podílet i na sestavení IVP.

Tuto podporu budou využívat především středně těžce tělesně postižení žáci s dopadem na hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku..., s potřebou využití náročnějších pomůcek při vzdělávání a s problémy se zvládnutím učiva, žáci s těžkým stupněm tělesného postižení, které není dobře kompenzováno, mají problémy se zvládnutím výuky (obsahu učiva), a při vzdělávání potřebují využití finančně náročnějších pomůcek (k úpravě pracovního místa, PC...). Může jít i o žáka se závažnou chorobou výrazně ovlivňující jeho možnosti při vzdělávání (žák s farmakorezistentní epilepsií s omezenou docházkou do školy, případně z důvodu léčby závažného onemocnění – např. onkologická léčba, velmi časté absence...), který má problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy (neurologické onemocnění má často dopad na funkce ovlivňující možnosti žáka při vzdělávání – deficity dílčích funkcí, často i podprůměrný intelekt).

V. úroveň podpůrných opatření

Pedagogickou podporu poskytuje škola ve spolupráci s poradenským zařízením. Na této úrovni může být potřebné přizpůsobení obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva může být modifikován vzhledem k potřebám dětí, žáků a studentů, ale i redukován (až na vzdělávání v souladu s RVP ZV – LMP, RVP ZŠS – rehabilitační program). V některých případech probíhá výuka žáka v jiném než školním prostředí.

U některých dětí, žáků a studentů je nutná výuka s podporou náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) včetně usnadňované komunikace a využití náročných pomůcek.

Je nutné využít asistenta pedagoga (případně druhého pedagoga ve třídě) na celou dobu výuky. Potřeba je i zařazení speciálních intervencí (s prvky canisterapie, arteterapie, muzikoterapie).

Pro studenty je možné využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání, nejvýše však o 2 roky.

Tuto podporu budou využívat především žáci s nejtěžším stupněm tělesného postižení (často progresivním), s dopadem na motoriku horních i dolních končetin, oromotoriku, vizuomotoriku, žáci s těžkým tělesným postižením kombinovaným s dalším jiným postižením (nebo postiženími) ve stupni podpory 4 nebo 5, případně žáci se vzácným onemocněním s mimořádně závažnými dopady do vzdělávacích potřeb a možností.

Po omezenou dobu může jít i o žáka se závažnou chorobou výrazně ovlivňující jeho možnosti při vzdělávání (např. závažné onkologické onemocnění v léčbě se zákazem docházet do školy...).

13.3 PO a jejich návaznost na „Katalogy posuzování míry vzdělávacích potřeb“

Speciální potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje SPC na základě vyšetření. Aby byla zajištěna alespoň minimální jednotnost při diagnostice, byla v rámci projektu „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ vytvořena metodika diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a publikována pod názvem „Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb“. Úkolem katalogu speciálních vzdělávacích potřeb je nabídnout speciálním pedagogům a psychologům SPC jednotící vyšetřovací postup, podle

něhož mohou vyšetřit klienta, a na základě výsledku vyšetření – změřených úbytků funkcí – budou moci lépe doporučit potřebou míru podpůrných opatření. Katalog shrnuje diagnostické metody, postupy, nástroje užívané v SPC. Vychází z platné školské legislativy a opírá se o Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF).

Aby bylo možné objektivně posoudit tyto potřeby, byly stanoveny domény (oblasti), které výrazně ovlivňují úroveň vědomostí, dovedností a návyků dětí, žáků a studentů s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním.

Pro oblast tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění (vyplývajícího ze závažného onemocnění) byly stanoveny domény:

- **Hrubá motorika**

(způsob sezení, rovnováha, vnímání tělesného schématu chůze po rovině, chůze ze schodů a do schodů, pohyb v terénu a překonávání překážek, schopnost udržet rovnováhu, orientace v prostoru, koordinace pohybů, celková obratnost, náhradní formy lokomoce a využití pomůcek);

- **Jemná motorika**

(manipulace s předměty, koordinace pohybů, přesnost provádění pohybů, orientace na ploše, využití jedné nebo obou rukou, koordinace obou HK);

- **Úchop;**

- **Grafomotorika**

(držení tužky, kresba, obkreslování, písmo, používání PC – psaní na klávesnici a ovládání pomůcek);

- **Lateralita;**

- **Komunikace**

(motorika mluvidel, fatické funkce verbální – impresivní x expresivní, fatické funkce nonverbální – impresivní x expresivní, extralingvistická komunikace a paralingvistická komunikace, alternativní a augmentativní komunikace);

- **Intelektuální funkce**

(norma a excelence, hraniční pásmo, mentální retardace – lehká, střední, těžká a hluboká, disproporce verbální a neverbální složky intelektu);

- **Kognitivní funkce**

(myšlenkové operace – klasifikace, komparace, analýza, syntéza, abstrakce, generalizace, úsudek, organizace a plánování, náhled, řešení problémů);

- **Smyslové vnímání**

(hmat, sluchové vnímání, zrakové vnímání, dílčí funkce ovlivňující vnímání, poruchy učení);

- **Pozornost**
(udržení záměrné pozornosti, přesouvání pozornosti, rozdělení pozornosti);
- **Paměť**
(krátkodobá paměť, dlouhodobá paměť – mechanická x selektivní);
- **Emocionalita**
(schopnost řídit emoce, adekvátnost a rozsah emocí);
- **Adaptibilita a sociabilita**
(spolupráce a kontakty s dospělými, spolupráce a kontakty s vrstevníky, vyjádření potřeb, aktivita, schopnost snášet stres a neúspěch);
- **Pracovní dovednosti**
(samostatná práce, tempo, střídání činností, motivace a potřeba struktury);
- **Sebeobsluha**
(hygiena, oblékání, stravování, péče o své zdraví, příprava pomůcek a pracovního místa ve škole, obsluha kompenzačních pomůcek);
- **Sociokulturní schéma**
(rodina – výchovný styl, kultura, systém hodnot, motivace, podnětnost prostředí, třída jako vrstevnická skupina a edukační prostředí).

Soubor oblastí je velmi rozsáhlý, a proto je zřejmé, že nebude vždy možné diagnostikovat každé dítě, žáka nebo studenta komplexně. Vždy bude záležet na důvodu vyšetření a v nemalé míře i na zkušenosti diagnostikujícího pracovníka.

Příklad: Není nutné při každém vyšetření zabývat se např. intelektovými předpoklady jen z důvodů existence těžkého tělesného postižení. Takovému přístupu se velmi často (a oprávněně) brání i zákonní zástupci žáka.

Je však nutné vždy diagnostikovat ty oblasti (domény), které jsou nutné ke stanovení konkrétní podpory ve vzdělávacím procesu.

Podstatou již zmíněného manuálu – kterým je katalog posuzování míry SPC pro děti a žáky s tělesným a postižením a zdravotním znevýhodněním – je vytvoření modelu, který kvantifikuje diagnostické výstupy speciálně pedagogického centra ve vztahu ke stanovení míry speciálněpedagogické podpory. Tyto výstupy jsou zpracovány ve stratifikačních pásmech 0–4 dle míry deficitu (funkční ztráty) v jednotlivých doménách. Jedná se tedy o první ucelený pokus vyjádření míry (hloubky) jednotlivých zdravotních postižení u nás. Důležité je, že zvolený způsob i jemu odpovídající metodologie postupu poradenských pracovišť nesměřuje ke stanovení hloubky SVP samoúčelně, např. pro potřeby statistiky či ekonomických normativů, ale důsledně popisuje a vyjadřuje dopady dané míry (hloubky) zdravotního postižení na individuální speciální vzdělávací potřeby každého žáka!

13.3 Přehled PO pro děti a žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním

Na výše popsanou diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb pásem 0–4 dle míry deficitu (funkční ztráty) v jednotlivých doménách by tedy měla navazovat i odpovídající podpora ve školách, a to v pěti stupních. Toto inovativní pojetí by mělo být součástí navrhované legislativy.

Podpůrná opatření v oblasti tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění jsou rozdělena do deseti obecných oblastí (stejných pro děti a žáky s jinými typy postižení a znevýhodnění), oblastí, z nichž každá obsahuje několik podpůrných opatření, kde už ne všechna jsou stejná pro všechny skupiny.

Pro žáky s TP a zdravotně znevýhodněné (následkem závažného onemocnění) byla navržena následující PO:

1. Organizace výuky:
 - Úprava režimu výuky (časová, místní);
 - Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu);
 - Jiné prostorové uspořádání výuky;
 - Úprava zasedacího pořádku;
 - Snížení počtu žáků ve třídě;
 - Vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí prostředí, nebo jiné než školské zařízení);
 - Mimoškolní pobyty a výcviky;
 - Volný čas ve školním prostředí.
2. Modifikace vyučovacích metod a forem:
 - Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci;
 - Individuální práce s žákem;
 - Strukturované učení;
 - Kooperativní učení;
 - Metody aktivního učení;
 - Výuka respektující styly učení;
 - Podpora motivace;
 - Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti;
 - Kontrola pochopení osvojovaného učiva.
3. Intervence:
 - Spolupráce rodiny a školy;
 - Rozvoj jazykových kompetencí;

Intervenční techniky;

Intervence nad rámec běžné výuky;

Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí (posilování sluchové a zrakové percepce, podpora rozvoje myšlenkových operací, paměti, koncentrace pozornosti).

- Závčkové pobyty (podkarta):
Nácvik sebeobslužných dovedností;
Zvládání náročného chování;
Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany, SPZ a ŠPP;
AAK.

4. Pomůcky:

Didaktické pomůcky:

- Pomůcky usnadňující psaní a kreslení (podkarta) .

Speciální didaktické pomůcky:

- Pomůcky k TV (podkarta);
- Pomůcky k AAK (podkarta);
- Pomůcky k získávání a uchovávání informace (podkarta);
- Pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností (podkarta).

Kompenzační a reedukační pomůcky:

- Pomůcky k vybavení třídy (podkarta);
- Pomůcky usnadňující sebeobsluhu (podkarta).

5. Úpravy obsahu vzdělávání:

Respektování specifík žáka;

Úprava rozsahu a obsahu učiva;

Rozložení učiva z důvodů těžkého deficitu;

Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání;

Obohacování učiva;

Modifikace podávané informace.

6. Hodnocení:

Individualizace hodnocení;

Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků;

Rozšířené formy hodnocení;

Posílení motivační funkce hodnocení.

7. Příprava na výuku:

Jiné formy přípravy na vyučování.

8. Podpora sociální a zdravotní:
Léčená a režimová opatření;
Odlišné stravování;
Podávání medikace;
Spolupráce s externími poskytovateli služeb;
Reedukační a socializační pobyty.
9. Práce s třídním kolektivem:
Klima třídy.
10. Úprava prostředí:
Úprava pracovního prostředí,
Stavební úpravy, bezbariérovost.

Specifika jednotlivých typů postižení (znevýhodnění) se nejvíce projevují právě v tzv. „podkartách“. Zde jsou podrobněji zpracována podpůrná opatření, která jsou nezbytná pro konkrétní druh postižení. Pro žáky s TP se jedná především o oblast podpory Pomůcky, kde je navrženo sedm „podkaret“. Tato potřeba odráží skutečnost, že tělesně postižení žáci bez pomůcek nemohou plnohodnotně naplňovat svoje potřeby při vzdělávání.

Asistent pedagoga není v těchto PO uveden. Je to především proto, že se jedná o pedagogického pracovníka, který ve značné míře aplikuje nebo pomáhá aplikovat navržená PO. Spíše než o podpůrná opatření se tedy jedná o personální podporu aplikace podpůrných opatření. Tuto personální podporu může kromě asistenta pedagoga vykonávat také speciální pedagog, druhý pedagog ve třídě, školní psycholog, výchovný poradce, sociální pedagog atp.

Seznam použité literatury

1. ČADOVÁ, E a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb Část II. Diagnostické domény pro žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2012. IBSN 978-80-244-3052-2.

Kontakt

Mgr. Eva Čadová

SPC pro TP při MŠ a ZŠ pro TP, Kociánka 6 Brno

avea@centrum.cz

14 Katalog podpůrných opatření – část pro žáky se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí

Jana Janková

Anotace příspěvku

V příspěvku je popsán aktuální stav práce na Katalogu podpůrných opatření pro žáky se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí. Je stručně charakterizována cílová skupina dětí, žáků, studentů, na jejichž speciální vzdělávací potřeby by měl katalog reagovat. Katalog bude sestaven tak, aby s ním mohl pracovat i učitel-speciální pedagog i učitel běžné školy bez speciálněpedagogického vzdělání. V příspěvku je uvedena návaznost Katalogu podpůrných opatření na předchozí projekt a vznik Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. V práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se tedy posunujeme od určování míry speciálních vzdělávacích potřeb k popisu a doporučení potřebných podpůrných opatření.

Klíčová slova

Integrace/inkluze, nevidomost, podpůrné opatření, slabozrakost, speciální vzdělávací potřeba, zrakové funkce, zrakové postižení

14.1 Úvod – zrakové postižení a oslabení zrakových funkcí a podpůrná opatření

Zrak je naším hlavním smyslem pro příjem informací z okolního světa. Vnímání zrakem se vyvíjí od narození do věku asi 6 let. V této době, ale i v době před narozením může dojít k poruše vývoje nebo k zastavení vývoje zrakového vnímání. Některé zrakové vady vznikají jako vrozené, jiné mohou vzniknout na základě úrazu nebo onemocnění. Všechny poruchy zrakových funkcí mají vliv na schopnost vnímání zrakem, někdy je vnímání zrakem znemožněno zcela.

Ve školním prostředí od mateřské školy až po studium na vysokých školách, ale i mimo školu, jsou vzdělávací činnosti založeny na kvalitním vnímání zrakem (sledování tabule, monitoru počítače, četba, vypracovávání písemných cvičení a úkolů, prohlížení obrázků, modelů, sledování okolní reality při vycházkách a výletech, nácvik pohybových dovedností atd.), a proto každé zhoršení zrakových funkcí, i na přechodnou dobu, vede k obtížím při vzdělávání. Které zrakové funkce tvoří zrakové vnímání? Jsou to:

- Zraková ostrost;
- Kvalita a rozsah zorného pole;
- Schopnost vnímání barev;
- Kvalitní binokulární vidění (vidění oběma očima a spolupráce očí);
- Adaptace na tmu a oslnění;
- Schopnost vidění za šera;
- Citlivost zraku na kontrast.

Pro kvalitní zrakové vnímání je dále důležitý přenos informací od oka do centra zrakového vnímání v mozkové kůře a zpracování zrakových vjemů. Zrakové vnímání je tedy proces nesmírně složitý.

Žáci, u kterých došlo k nějaké poruše ve vývoji zrakových funkcí, si neuvědomují, že vidí hůře (jinak) než jejich vrstevníci. Proto je velmi důležité sledovat ve škole i doma chování především dětí v předškolním věku a v mladším školním věku, všimnout si různých zvláštností v chování žáků, které by mohly ukazovat na neobjevenou zrakovou vadu. Některé včas objevené poruchy je možné napravit, u jiných včas objevených poruch je možné minimalizovat dopad zrakového postižení na rozvoj osobnosti žáka (Baslerová a kol., 2012).

Nejtěžší stupeň zrakového postižení mají žáci **nevidomí**. Nevidomí získávají informace z okolního světa pomocí náhradních smyslů (sluch, hmat), zrakem získávají minimum informací. I když jsou někteří jedinci nevidomí od narození, nerodí se s vycvičenými náhradními smysly, sluch a hmat je třeba u nich cíleně rozvíjet.

Velmi široký je stupeň postižení, který se nazývá **slabozrakost**. Je charakterizován poklesem zrakové ostrosti na lepšímu oku pod 6/18 až po vizus 3/60. Slabozrakost je odborníky členěna na slabozrakost lehkou, střední a těžkou. Ke snížené zrakové ostrosti se u slabozrakých přidružují ještě poruchy zorného pole (zúžení zorného pole nebo výpadky v zorném poli) a poruchy dalších zrakových funkcí. I u slabozrakých cíleně cvičíme smysly pro doplňování a upřesňování vjemů vnímaných zrakem.

Mezi slabozrakostí a nevidomostí rozlišujeme ještě stupeň postižení, kterému říkáme **zbytky zraku**. Tito žáci mají výrazně sníženou zrakovou ostrost a zároveň zúžené zorné pole, případně s výpadky v zorném poli. Často se jedná o vady postupně se zhoršující, při kterých bývají omezené i další zrakové funkce (barvocit, světloplachost, šeroslepost). U těchto žáků je důležité přiměřeně cvičit zrak pro zachování zrakových funkcí co nejdéle a zároveň cvičit ostatní smysly jako náhradu za chybějící schopnost vnímat zrakem.

Pojem **podpůrné opatření** není v žádné odborné literatuře popsán. Představujeme si pod tímto pojmem soubor metod, postupů, pomůcek, atd., pomocí kterých je žák schopen se vzdělávat podobně jako žáci intaktní. Podpůrná opatření mají minimalizovat dopady zrakové vady a oslabení zrakových funkcí na vzdělávání. Ve shodě se změnou paradigmatu speciální pedagogiky se nesnažíme rozdělovat žáky podle vady, zdůrazňovat zrakovou vadu, zdůrazňovat speciální vzdělávací potřeby vyplývající z této vady, ale snažíme se popsát způsob podpory těchto žáků při vzdělávání. Odtud podpůrná opatření.

Jaká podpůrná opatření jsou pro žáky se zrakovým postižením a s oslabením zrakových funkcí nejdůležitější, jaká podpůrná opatření jsou neefektivnější? Zatím vycházíme ze zkušenosti bývalých učitelů ze škol pro žáky s vadami zraku, kteří v současné době pracují jako speciální pedagogové ve speciálněpedagogických centrech. Za více než 20 let činnosti těchto zařízení již podpořili při vzdělávání mnoho dětí, žáků i studentů se zrakovým postižením různého stupně od lehce zrakově postižených až po nevidomé žáky. Při popisu podpůrných opatření vycházíme tedy ze zkušenosti a víme, že každé navrhované opatření je třeba přizpůsobit individuálním zvláštnostem žáka, situaci v jeho rodině, ale i situaci ve škole, kde se žák vzdělává, a samozřejmě také osobnosti vzdělávajícího pedagoga. Podpůrné opatření tedy necítíme jako šablonu, podle které je bezpodmínečně nutné postupovat, ale jako návod, jak vzdělávání konkrétního žáka přizpůsobit jeho potřebám a podmínkám, ve kterých žák žije.

I nejlépe popsané podpůrné opatření nebude pomáhat, nebude-li vzdělávající pedagog o optimálním způsobu vzdělávání určitého žáka přemýšlet. Je jedno, zda má žák speciální vzdělávací potřeby vyplývající ze zrakového postižení, či z jiného zdravotního postižení či znevýhodnění. Každý žák v jedné třídě má v určitou dobu určité vzdělávací potřeby, které nemusí být (a většinou nejsou) stejné. Žák se zrakovým postižením má navíc speciální vzdělávací potřeby vyplývající ze zrakové vady, na které se učitel musí předem připravit, ale musí umět také hbitě reagovat na změny a flexibilně upravovat. Dva žáci

se stejnou lékařskou diagnózou a se stejným stupněm postižení nemají stejné vzdělávací potřeby.

14.2 Největší problémy ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí

Největším problémem při vzdělávání žáků se ZP se jeví snížená nebo chybějící schopnost vnímání zrakem. Z této skutečnosti vznikají další problémy, které se různí podle věku. V předškolním věku je jistě u dítěte s těžkým zrakovým postižením velkým problémem komunikace s vrstevníky a omezená možnost bezděčného přijímání podnětů zrakem.

U skupiny dětí s **poruchou binokulárního vidění** je problémem zařazení náprav těchto poruch. Velmi často je lékaři doporučována okluzní terapie, což znamená, že je dítěti zakryto lepší oko a dítě je takto nuceno orientovat se v prostředí i provádět různá cvičení pomocí horšího (někdy téměř nevidomého) oka. Nejúčinnější je zakrývání lepšího oka v době, kdy od dítěte vyžadujeme intenzivní zrakovou práci – nejčastěji dopoledne při řízené činnosti v MŠ. Z dítěte, které vše zvládalo (používalo jedno oko), se při okluzní léčbě stává dítě, které má problém s orientací, s komunikací, se sebeobslouhou, prostě se všemi činnostmi, při kterých využíváme zrak. Dítě potřebuje individuální péči, dohled a pomoc. V dnešních přeplněných třídách MŠ se stává, že rodiče po dohodě s lékařem dají přednost zakrývání oka v domácím prostředí v odpoledních hodinách, kdy však je zraková práce méně intenzivní a terapie pak méně účinná. Může se stát, že se v předškolním období nepodaří horší oko rozcvičit, což většinou znamená, že porucha binokulárního vidění přetrvá do dospělosti. V dospělosti pak je náprava velmi obtížná až nemožná.

V předškolním období je ještě jeden výrazný problém – objevit dítě se zrakovou vadou (ono samo neví, jak má vidět). Setkáváme se s tím, že například silná krátkozrakost je objevena učitelem až v prvních týdnech docházky do první třídy. Výbornou práci v tomto směru odvádějí odborníci, kteří nabízejí screening zrakových vad v mateřských školách. Toto měření nepředpokládá výraznou spolupráci dítěte s odborníkem (např. přístroj Plusoptix), a přitom je odhaleno množství poruch. Při objevení poruchy je rodičům doporučeno vyšetření dítěte u oftalmologa.

V základní škole upozorňujeme opět na problémy, které vznikají ze snížené nebo chybějící schopnosti vnímat zrakem.

- Žáci nevnímají mimoslovní komunikaci (nevnímají mimiku učitele ani spolužáků, slabě jsou někteří schopni vnímat gestiku).
- Potřebují jiné názorné pomůcky, jejichž použití je třeba vždy doplnit slovním komentářem.
- Zrak je nutné doplňovat vnímáním pomocí ostatních smyslů (sluch, hmat, ale i čich a chuť).
- Žáci potřebují pomoci v sociálním začleňování do skupiny (třídy) vrstevníků, spontánně se většinou nezapojí.
- V některých vzdělávacích oblastech je třeba změnit metody výuky a způsob práce (tělesná výchova, zeměpis, geometrie, ICT).
- Je nutné počítat s vysokou unavitelností ze zrakové práce, ale i z využívání pouze ostatních smyslů v prostředí běžné školy (hlučné prostředí).

Ještě před zahájením studia na střední škole bývá problém s volbou vhodného oboru. Zraková vada velmi omezuje ani ne tak při studiu, ale možnost vykonávání vybraného oboru. Při studiu již předpokládáme dovednosti využití dostupných kompenzačních a reedukačních pomůcek.

14.3 Jak PO přispějí k diferenciaci potřeb žáků se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí

Text podpůrných opatření by měl učiteli heslovitě charakterizovat nejdůležitější problémy vznikající při vzdělávání žáků se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí od nejmenší míry potřebné podpory až po velmi vysokou míru podpory u žáků nevidomých, případně v kombinaci s dalším druhem zdravotního postižení. Velmi pečlivě se chystáme popsat nejnižší stupeň podpory, protože u tohoto stupně se nepředpokládá podpora speciálních pedagogů SPC. Mezi učiteli koluje ještě mnoho mýtů o jedincích se zrakovým postižením, které je nutné vysvětlovat, upřesňovat, provádět osvětu. Mezi takové myty patří např.:

- Nevidomí lidé vůbec nic nevidí.
- Slabozraký si může vzít brýle a hned bude vidět lépe.
- Nečti pod peřinou, zkazíš si zrak!
- Každý jedinec se zrakovým postižením má výborný sluch a jemný hmat.

Katalog by měl učiteli pomoci se rychle zorientovat v základní problematice týkající se žáků se zrakovým postižením. Měl by mu pomoci odlišit věci důležité pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením od věcí méně důležitých.

Nepředpokládáme, že by katalog mohl nahradit činnost speciálního pedagoga SPC, který svými doporučeními činnost učitele více konkretizuje a individualizuje – přizpůsobuje potřebám konkrétního žáka se zrakovým postižením a jeho rodině, podmínkám v konkrétní škole atd. Každý žák se zrakovým postižením je jinou osobností, zraková vada má významný, ale různý vliv na osobnost žáka, každý má jiné vzdělávací potřeby. Katalog podpůrných opatření by mohl být pro učitele vodítkem, jak o žákových potřebách přemýšlet, kam upírat svou pozornost, na co nezapomenout. V katalogu podpůrných opatření jsou oblasti, věnující se začleňování žáka se speciálními potřebami do kolektivu běžné třídy, oblasti, které dávají učiteli návod, jak pracovat se třídou (heterogenní skupinou z hlediska potřeb jednotlivých žáků).

14.4 PO a jejich návaznost na katalogy posuzování míry vzdělávacích potřeb

Při klasifikaci jednotlivých zdravotních postižení pro určení míry potřebných podpůrných opatření vycházejí speciální pedagogové ze zdravotnických dokumentů. V první řadě z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN), ale také z Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disabilit a zdraví (MKF, 2001). Klasifikace MKN poskytla základní dělení diagnóz dle etiologie. Klasifikace MKF pohlíží na člověka s postižením z hlediska „zdraví“. V určitých konkrétních situacích, např. během vzdělávání v podmínkách běžné školy, může mít tento jedinec problémy s využitím svých funkčních schopností. Podle MKF se dají tyto problémy přesně procentuálně kvantifikovat a případně odstranit (minimalizovat), aby jedinec mohl plně využívat své „zbytkové zdraví“. V oblasti posuzování speciálních vzdělávacích potřeb žáků poskytla tedy MKF možnou metodologii, kterou se autoři *Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb* snažili využít. Musíme-li se zahájením edukace a v průběhu vzdělávání klasifikovat jedince s určitým typem postižení a zařazovat je do skupin podle potřebné podpory (normativní financování vzdělávání), pak se zdá, že způsob navržený „Katalogy“ je nejšetrnější k žákovi a jeho rodině a neobjektivnější vzhledem k žákovým potřebám. Nepo-

suzujeme tedy pouze zrakovou vadu a její stupeň, ale posuzujeme a zároveň kvantifikujeme 18 domén, které mají vliv na žákovy schopnosti se vzdělávat.

Diagnostika žáka se zrakovým postižením vychází tedy vždy z diagnózy stanovené oftalmologem a následně zjišťujeme vzdělávací potřeby žáka. Můžeme použít *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*, kde je podrobně popsán způsob jeho použití. Výsledkem je zařazení žáka do jednoho ze čtyř stupňů potřebných podpůrných opatření. Tyto stupně jsou v Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb charakterizovány takto:

1. stupeň (úbytek funkce do 25%) – potřebná míra speciálně pedagogické podpory je lehká;
2. stupeň (úbytek funkce do 50%) – míra speciálně pedagogické podpory je střední;
3. stupeň (úbytek funkce do 75%) – míra speciálně pedagogické podpory je vysoká;
4. stupeň (úbytek funkce do 100%) – míra speciálně pedagogické podpory je velmi vysoká.

Hodnocení podle úbytku funkce používáme pouze orientačně tak, abychom spíše popsali míru potřebné speciálněpedagogické podpory.

Právě vznikající Katalog podpůrných opatření navazuje velmi úzce na předchozí projekt. Většinu popisovaných podpůrných opatření členíme podobným způsobem do stupňů – v tomto případě do pěti stupňů podpory, neboť před výše uvedené stupně byl předřazen ještě stupeň (nyní označený jako stupeň jedna), který zahrnuje potřebná podpůrná opatření žákům, kteří potřebují podporu na přechodnou dobu, nebo podpůrná opatření, která je schopna nastavit sama kmenová škola žáka s oslabením zrakových funkcí, sám učitel ve spolupráci s rodiči, případně s pomocí školního poradenského pracoviště. Od druhého stupně podpůrných opatření pro žáky se zrakovým postižením doporučují tato opatření SPC na základě provedené diagnostiky. Každé konkrétní podpůrné opatření bude tedy v katalogu popsáno v pěti stupních podle intenzity potřebné podpory, kde v prvním stupni předpokládáme podporu nejmírnější bez nároku na finanční zabezpečení této podpory a v pátém stupni předpokládáme potřebnou míru podpory největší, také s největšími finančními nároky na zabezpečení této podpory.

Jak si představujeme členění žáků se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí do jednotlivých stupňů podpory?

1. stupeň – žák s lehkým zrakovým postižením, dobře kompenzovatelným, většina poruch binokulárního vidění, snížení zrakových funkcí na přechodnou dobu;

2. stupeň – žák se zrakovým postižením lehkého stupně přetrvávajícím (lehká až střední slabozrakost), žák s poruchami binokulárního vidění, žák s dobře kompenzovaným postižením středního stupně (slabozrakost);

3. stupeň – žák se zrakovým postižením středního stupně (slabozrakost), žák se zrakovým postižením lehčího stupně v kombinaci s dalším znevýhodněním, kterému nedostačovala podpora v nižším stupni, žák s dobře kompenzovaným postižením vyššího stupně (těžká slabozrakost);

4. stupeň – žák se zrakovým postižením s potřebnou vysokou mírou podpory (nevidomost, těžká slabozrakost), žák se zrakovým postižením, kterému nedostačovala podpora v nižším stupni (slabozrakost v kombinaci s dalším znevýhodněním) a také žák s dobře kompenzovaným postižením vyššího stupně (nevidomost v kombinaci s dalším znevýhodněním);

5. stupeň – žák se zrakovým postižením s potřebnou velmi vysokou mírou podpory (nevidomost v kombinaci s dalším zdravotním postižením).

14.5 Přehled podpůrných opatření vznikajícího katalogu v části věnované žákům se zrakovým postižením

Popisovaná podpůrná opatření ve vznikajícím katalogu PO jsou rozčleněna do 10 oblastí. Zvláštní kapitolu tvoří oblast č. 11, která se věnuje personálnímu zajištění implementace podpůrných opatření. 11. oblast tedy bude obsahovat popis činnosti učitele, asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, speciálního pedagoga SPC apod.

Navrhovaná podpůrná opatření jsou členěna do 10 oblastí s názvy:

1. **Organizace výuky** (další pracovní místo pro žáka, prostorové uspořádání výuky, úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, vzdělávání v jiném než školním prostředí, mimoškolní pobyty a výcviky, volný čas ve školním prostředí).

2. **Modifikace vyučovacích metod a forem** (způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci, individuální práce s žákem, strukturované učení, kooperativní učení, metody aktivního učení, výuka respektující styly učení, podpora motivace, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti).
3. **Intervence** (spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových kompetencí, intervenční techniky, intervence nad rámec běžné výuky, rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí, nácvik sebeoblužných dovedností, nácvik sociálního chování, zvládání náročného chování, metodická intervence směrem k pedagogům ze strany ŠPZ a ŠPP, AAK).
4. **Pomůcky** (didaktické pomůcky, speciální didaktické pomůcky, kompenzační a reedukační pomůcky).
5. **Úpravy obsahu vzdělávání** (respektování specifických zvláštností žáka, úprava rozsahu a obsahu učiva, rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu).
6. **Hodnocení** (individualizace hodnocení, podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků, rozšířené formy hodnocení, posílení motivační funkce hodnocení).
7. **Příprava na výuku** (jiné formy přípravy na vyučování).
8. **Podpora sociální a zdravotní** (léčebná režimová opatření, odlišné stravování, podávání medikace, spolupráce s externími poskytovateli služeb, reedukační a socializační pobyty).
9. **Práce s třídním kolektivem** (klíma třídy).
10. **Úprava prostředí** (úprava pracovního prostředí, stavební úpravy – bezbariérovost).

Názvy uvedených podpůrných opatření (PO) by měly být společné pro všechny části katalogu, v části určené žákům se zrakovým postižením a oslabením zrakových funkcí by se odlišnosti měly projevit v popisu uplatňování jednotlivých PO. U některých PO (tzv. karty) se objevuje ještě podrobnější členění (tzv. podkarty) v případě, kdy popis opatření by byl příliš dlouhý a nepřehledný.

Popis PO by měl mít jednotnou strukturu:

<i>Název opatření</i>
<i>Oblast podpory</i>
Popis opatření <i>V čem spočívá</i> <i>Čemu pomáhá</i> <i>Jak se aplikuje, postup zavedení a postup vlastní realizace</i> <i>Rizika a překážky zavedení</i> <i>Personální zabezpečení</i> <i>Příklad dobré praxe, drobná případová studie</i> <i>Metodické zdroje, odkazy, odborná literatura</i>
Projevy/ překážky v učení a zapojení se, na které opatření zejména reaguje <i>Výpis překážek</i> <i>Specifikace opatření podle jednotlivých překážek</i>
Cílové skupiny / příčiny <i>Specifikace opatření pro různé příčiny</i> MŠ 1. st. ZŠ 2. st. ZŠ SŠ
Varianty opatření dle stupňů podpory
Stupeň 1
Stupeň 2
Stupeň 3
Stupeň 4
Stupeň 5

Tam, kde to bude mít smysl, budou opatření podrobně rozepsána do jednotlivých stupňů podpory, případně do členění podle věku. Např. PO „mimoškolní pobyty a výcviky“ uplatňujeme u starších žáků; zajištění pobytu a jeho význam může být různý podle stupně potřebné podpory.

14.6 Vyhodnocení, poznatky z diskuze, závěr

Workshopu „Katalogy ZP“, který se uskutečnil v rámci konference k projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ v Praze 5. března v hotelu Olšanka, se zúčastnila většina speciálních pedagogů SPC pro zrakově postižené, kteří pracují na tvorbě Katalogu podpůrných opatření. Autoři si uvědomují, že s úpravou textu jednotlivých podpůrných opatření, s přesnými formulacemi, které by co nejlépe vystihovaly podstatu věci, bude ještě hodně práce. Mnoho textů je napsáno zatím příliš obecně bez zacílení na podporu žáka se zrakovým postižením. To je třeba v následujících dnech upravit, přečíst všechna podpůrná opatření týkající se podpory žáků se zrakovým postižením a zjistit, zda je materiál kompaktní, zda vystihuje všechny možnosti podpory žáků se zrakovým postižením v běžné i speciální škole. Cítíme však, že takový materiál je pro praxi potřeba, a aby byl použitelný v široké odborné veřejnosti, je třeba ho podrobit odborné kritice. Samozřejmě, že se počítá s vyzkoušením funkce katalogu přímo ve školách při vzdělávání žáka se zrakovým postižením.

Po zkušenostech z práce s učiteli, kteří v minulých letech integrovali žáka se zrakovým postižením, je možné konstatovat:

- Učitel musí být přesvědčen o inkluzivním přístupu.
- Učitel nemusí mít zkoušku ze speciální pedagogiky, ale musí mít základní znalosti o problematice (SPC v oblasti zrakového postižení fungují dobře a informace se dostávají k učitelům včas a v dostatečné šíři).
- Tam, kde škola pouze plní přání rodičů (aby neměla problémy), integrace nefunguje dobře.
- Pro integrující školu i rodiče je výhodná nejen spolupráce se SPC, ale také se speciální školou pro zrakově postižené (školou samostatně zřízenou pro zrakově postižené) – návštěvy ve dnech otevřených dveří, domluvené exkurze a předávání zkušeností.

Seznam použité literatury

1. BASLEROVÁ, P., a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.
2. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha: Grada, 2001. ISBN 978-80-247-1587-2.

3. MICHALÍK, J.; BASLEROVÁ, P.; HANÁK, P.; a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část I. a II.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3050-8.

Kontakt

Mgr. Jana Janková

Školní 33

252 06 Davle

jankovaj@centrum.cz

15 Podpůrná opatření ve vzdělávání sluchově postižených

Jana Barvíková

Anotace příspěvku:

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením a oslabením sluchového vnímání je zapotřebí uskutečňovat zajištěním jisté míry podpory. Poskytování nezbytných podpůrných opatření žákovi dává předpoklad pro úspěšné plnění výstupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech RVP a to ve všech úrovních vzdělávání. Podpůrná opatření byla pojmenována a rozdělena do několika oblastí. Stala nosným pilířem Katalogu podpůrných opatření pro žáky se sluchovým postižením a oslabením sluchového vnímání, který má za úkol poskytnout vyučujícím zásadní informace o tom, co činí žákovi ve vzdělávání největší potíže a návod, jak se těmito problémy vypořádat. Metodickou a poradenskou pomoc při aplikaci podpůrných opatření ve výchovně vzdělávacím procesu poskytují školní poradenská pracoviště (ŠPP) a školská poradenská zařízení (ŠPZ).

Klíčová slova:

Žáci se sluchovým postižením, podpůrná opatření, stupně podpory, oblasti podpory, implementace podpůrných opatření

Podpůrná opatření představují systém podpory, který je poskytován žákům se sluchovým postižením především na základě speciálněpedagogické a také psychologické diagnostiky v průběhu předškolního, školního i středního vzdělávání. Adekvátní podpora je automaticky poskytována žákům ve školách pro sluchově postižené, avšak podobné podmínky chceme zajistit také žákům v inkluzivním vzdělávání. Integrované vzdělávání žáků se sluchovým postižením a znevýhodněním v oblasti sluchového vnímání je nedílnou součástí současné školské politiky, která má prointegrační a proinkluzivní charakter. Tento trend se nejvíce projevuje v narůstání počtu žáků se sluchovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu a poklesem počtu žáků ve školách pro sluchově postižené.

Hlavními předpoklady úspěšné aplikace podpůrných opatření jsou jednak adekvátně vzdělaní učitelé, druzí učitelé i asistenti pedagoga v oblasti speciální

pedagogiky, konkrétně v oblasti vzdělávání žáků se sluchovým postižením, a samozřejmě je nezbytné i finanční zajištění pro aplikaci těchto opatření, jako je intervence mimo vyučování, mzda druhého pedagogického pracovníka, nákup nezbytných didaktických, speciálnědidaktických nebo i kompenzačních pomůcek, aj. Proto je nezbytné, aby bylo zahájeno systematické státem podporované vzdělávání pedagogických pracovníků ve všech oblastech speciální pedagogiky napříč spektrem žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Mezi největší problémy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením patří jednak komunikační bariéra, která často představuje nutnost zajištění adekvátní komunikace, a vzdělávání, např. prostřednictvím znakového jazyka. Dále je potřeba odlišných metod práce nejen při výuce českého jazyka, který je nutno u žáků s těžkým sluchovým postižením chápat jako jazyk cizí – a jako takový ho i vyučovat. Jako problémová se často jeví také oblast sociálních dovedností, které bývají v důsledku senzorické deprivace nedostatečně osvojené. Rovněž přijetí a respektování specifických zvláštností žáka s těžkým sluchovým postižením spolužáky bývá občas svízelné, proto nesmíme zapomínat na práci s kolektivem třídy a vytváření zdravého třídního klimatu.

15.1 Diferenciace vzdělávacích potřeb

Podpůrná opatření byla týmem odborníků zpracována a zahrnuta do *Katalogu podpůrných opatření, část pro žáky se sluchovým postižením a oslabením sluchového vnímání*, kde jsou rozdělena do stupňů a oblastí podpory.

První stupeň podpory je určen žákům s lehkou ztrátou sluchu, převážně převodního charakteru, která nijak významně nelimituje žáka ve vyučování, přesto je nutno k takovému žákovi přistupovat individuálně ve smyslu zajištění vhodného posazení ve třídě, zajištění kvalitních světelných podmínek pro odezírání a zohlednění možných výpadků v poslechu. Na místě je poskytování individuální péče, popř. i intervence mimo vyučování. Většinou se jedná o dočasná znevýhodnění v důsledku onemocnění (např. zánět středouší), kdy žák ještě v době léčby (Armstrongova drenáž) nebo následně po něm má potíže se sluchovým zpracováním, které způsobuje dočasné zhoršení sluchu až na úroveň středně těžké nedoslýchavosti (max. půl roku). Dále sem patří žáci s jednostrannou hluchotou, v důsledku které má žák potíže s určením směru, odkud zvuk přichází, a je nutno na něj mluvit ze strany zdravého ucha.

Všichni tito žáci mají potíže ve zhoršených poslechových podmínkách. Mohli bychom sem zařadit také žáky, kteří přišli dočasně o sluch v důsledku nějakého traumatu. Žáci v tomto stupni většinou nemívají kompenzační pomůcky pro zkvalitnění poslechu předepsané foniatrem, avšak s rozvojem techniky se v současné době začínají prosazovat např. BAHA sluchadla pro pacienty s jednostrannou hluchotou. Tyto kompenzační pomůcky jsou individuální a klienti na ně mají příspěvek od zdravotní pojišťovny.

Péči o tyto žáky a intervenci směrem k učitelům zajišťuje školní poradenské pracoviště, konkrétně speciální pedagog školy. V případě, že škola nemá takového pracovníka, je možno se obrátit na školské poradenské zařízení (ŠPZ). V tomto stupni nevznikají žádné finanční nároky na uzpůsobení podmínek vyučování.

Do **druhého stupně** zařadíme žáky, jejichž onemocnění přechází do chronického stadia, potíže se opakují v době onemocnění. Budou zde také žáci s tinitem, lehkým postižením sluchu, jimž ale nestačí úpravy prvního stupně, a dále žáci, jejichž sluchové postižení je sice těžší, ale jejichž vada je natolik dobře kompenzována, že vyžadují jen drobná uzpůsobení ve výuce. Z hlediska uzpůsobení se v tomto stupni uplatňují podpůrná opatření prvního stupně společně s takovými metodami práce, které předcházejí únavě a podporují koncentraci pozornosti.

Stejně jako v prvním stupni ani zde žáci většinou nemají jazykové problémy. V období předškolního a raně školního věku se mohou potýkat ještě s vadnou výslovností. Z hlediska porozumění řeči dochází k častějším záměnám zvukově podobných slov, nepochopení slovům cizím a málo používaným, potížím ve sluchovém zpracování v hlučném prostředí. Žák v tomto stupni je již vzděláván podle IVP a podporu zajišťuje školské poradenské zařízení – SPC pro SP.

Finanční nároky na zajištění péče jsou minimální, např. jednorázové zakoupení sluchátek popřípadě i přehrávače pro nácvik poslechu u cizích jazyků.

Ve **třetím stupni** podpory jsou žáci, jimž nestačí uzpůsobení podle druhého stupně. Vedle komplikovaných, těžších převodních vad budou mít žáci častěji percepční nedoslýchavost. Tyto vady budou až na ojedinělé případy kompenzovány individuálními sluchadly. Budou sem zařazeni také žáci s lehkou nedoslýchavostí a souběžným dalším lehkým zdravotním postižením, a na druhou stranu také žáci s těžším, ale dobře kompenzovaným sluchovým postižením.

Přínos kompenzační pomůcky bývá u žáků limitován. Žáci i s těmito pomůckami mají potíže v porozumění řeči, dochází k přeslechům, záměnám, jejich slovní zásoba bývá většinou v důsledku sluchové vady omezená, osvojení českého jazyka závisí na míře jazykového nadání. Chyby se vyskytují jak v ústním, tak i v písemném podání. Naprostá většina z nich používá ke komunikaci mluvenou řeč, avšak k lepšímu porozumění řeči dochází při zapojení dalších komunikačních systémů, jako je např. odezírání, prstová abeceda, mimika, gestikulace, přirozené posušky, aj. Tito žáci vyžadují uzpůsobení uplatňovaná v prvním i druhém stupni a výrazně větší individuální zohlednění ve všech oblastech podpory. Ideální je zajištění nižšího počtu žáků ve třídě. Potíže v osvojení jazykových kompetencí vyžadují často účast dalšího pedagogického pracovníka, který může s žákem pracovat individuálně (ve třídě nebo mimo třídu) v předmětech podle potřeby. Žák je vzděláván podle IVP a integraci zajišťuje SPC pro SP. Finanční nároky jsou spojené se mzdou pro dalšího pedagogického pracovníka, který s žákem pracuje ve zkráceném úvazku nebo v době mimo vyučování v tzv. doučování, také na nákup speciálních, reedukačních a didaktických pomůcek (speciální učebnice pro sluchově postižené, obrázkový slovník, prstová abeceda, encyklopedie, výukové programy pro rozvoj sluchového vnímání, rozvoj jazykových kompetencí, aj.). Dochází k některým úpravám obsahu vzdělávání. Nezbytná je práce se třídou v rámci sociálního začlenění žáků. U maturitních zkoušek bývají žáci nejčastěji zařazeni do kategorie SP_III.

Žák je vzděláván podle IVP s podporou SPC pro SP, případně dalšího SPC podle přidružené vady.

Čtvrtý stupeň podpory představuje vysokou míru podpory. Je určen všem žákům, kterým nepomohou úpravy ve výuce podle stupně třetího. Mohou to být žáci se středně těžkým sluchovým postižením, jejichž vada je kombinována s dalším lehkým nebo středně těžkým postižením, dále žáci s těžkým sluchovým postižením nebo i žáci zcela neslyšící, kteří nepotřebují nejvyšší míru podpory.

Nejčastější vzdělávací metodou je metoda tzv. *totální komunikace*, která využívá všech dostupných forem komunikace pro rozvoj vlastního komunikačního módu. Žáci v tomto stupni často používají znakový jazyk nebo jiný neverbální komunikační systém. Ti, kteří komunikují mluvenou řečí, mají výrazné obtíže ve všech jazykových úrovních, jejich řeč je obtížně srozumitelná, agramatická, typická je malá slovní zásoba. Sluchadla vadu kompenzují

jen do té míry, že žáci sice řeč slyší, ale nerozumí jí, rozhodující je rovněž vzdálenost od mluvčí osoby.

Tito žáci většinou potřebují podporu dalším pedagogickým pracovníkem, nejlépe druhým učitelem – speciálním pedagogem, surdopedem, který zajišťuje, aby žák byl vzděláván pomocí speciálněpedagogických metod práce, zejména ve výuce jazyků, a to po celou dobu vyučování. U těchto žáků již bývá český jazyk považován za jazyk cizí a jako takový by měl být také vyučován. Z toho logicky vyplývá, že by měli mít možnost naučit se českému znakovému jazyku – mateřskému jazyku, avšak dosud nejsou stanovena pevná kritéria (kdo může znakový jazyk vyučovat, rozsah výuky v rámci ŠVP, učebnice, atd.). Je to jedna z oblastí, která se bude muset v nejbližší době vyřešit.

Své místo ve vzdělávání i v tomto stupni podpory má bilingvální program, který zajišťuje přítomnost tlumočnicka znakového jazyka ve výuce, a tak vedle česky mluvícího učitele je ještě tlumočnick, který žákovi/žákům překládá mluvený projev učitele. Oba jazyky jsou tak od sebe přísně odděleny.

Žáci mohou být uvolněni z některého z předmětů na žádost žáka nebo zákonného zástupce (např. druhý cizí jazyk, hudební výchova). Na střední škole mohou žáci využívat také simultánní přepis mluvené řeči, to však předpokládá výbornou znalost českého jazyka. U maturitních zkoušek bývají žáci nejčastěji zařazeni do kategorie SP_III.

Také zde je žák vzděláván podle IVP a s podporou SPC pro SP, případně dalšího SPC podle přidružené vady.

V pátém – nejvyšším stupni podpory jsou vzděláváni všichni žáci, kterým nestačí úpravy poskytované ve čtvrtém stupni. Patří sem žáci zcela neslyšící, popřípadě žáci s těžkou vadou sluchu, kteří komunikují výhradně znakovým jazykem nebo jiným neverbálním komunikačním prostředkem spadajícím do kategorie alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Zařadíme sem také žáky s kombinovanými těžkými postiženími.

Nejvyšší míra podpory je zajišťována dalším pedagogem (asistentem pedagoga, druhým učitelem – speciálním pedagogem) také v době mimo vyučování (např. školní družina, školní kroužky). Nezbytné je zajištění malého počtu žáků ve třídě, speciálních pomůcek, speciálních metod práce. Práce s žákem je nanejvýš individuální.

Žák je vzděláván podle IVP a s podporou SPC pro SP, případně dalšího SPC podle přidružené vady.

15.2 Oblasti podpory a podpůrná opatření

Podpůrná opatření vyplývají ze speciálněpedagogické diagnostiky míry vzdělávacích potřeb sluchově postiženého žáka, která dokáže přesně určit oblasti, ve kterých se ukazuje deficit a které je nutno posilovat. Jsou rozdělena do jedenácti oblastí podpory a jsou koncipována tak, aby pomohla učitelům zorientovat se ve zprávách a doporučeních SPC. Vedle stručného popisu konkrétního podpůrného opatření se učitelé dozvědí, jakým způsobem je možno to které opatření aplikovat u žáka se sluchovým postižením v jednotlivých stupních podpory.

Oblasti podpory jsou:

1. Organizace výuky,
2. Přizpůsobení metod výuky podle specifik žáků,
3. Intervence,
4. Pomůcky,
5. Úprava obsahu vzdělávání,
6. Hodnocení,
7. Příprava na výuku,
7. Podpora sociální a zdravotní,
8. Sociodynamika třídy,
9. Úprava prostředí,
10. Personální zabezpečení implementace podpůrných opatření.

Ad 1) Organizace výuky obsahuje tato podpůrná opatření:

Úprava režimu časová a místní – jde o rozvržení učiva tak, aby nedocházelo k únavě a ztrátě koncentrace, a uspořádání lavic tak, aby to pro žáka se sluchovým postižením bylo co nejvýhodnější (např. rozmístění lavic do písmene U). Upravují se světelné podmínky pro možnost odezírání i hluchnost ve třídě.

Vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka – u žáků od stupně 3, ve třídě nebo mimo třídu pro individuální práci s dalším pedagogickým pracovníkem.

Úprava zasedacího pořádku – posazení žáka ve třídě s ohledem na laterality a míru sluchového postižení, v přední části třídy.

Snížení počtu žáků ve třídě – z důvodu většího časového prostoru pro individuální práci s žákem a omezení hluku ve třídě.

Vzdělávání v domácím prostředí – kromě zákonem umožněného individuálního vzdělávání se jedná o případy, kdy žák ze zdravotních důvodů nemůže plnit školní docházku klasickým způsobem. Je zajištěna pomoc dalším pedagogem v domácím prostředí.

Mimoškolní pobyty a výcviky – úprava ve vztahu k jinému než školnímu prostředí především s ohledem na to, že poslechové podmínky jsou zcela odlišné a je nutno pamatovat na to, že na delší vzdálenost žák neslyší. Patří sem také adaptační pobyty, které mají za cíl utužení kolektivu a socializaci žáka se sluchovým postižením.

Ad 2) Přizpůsobení metod výuky podle specifík žáků

Způsoby výuky adekvátní pedagogické praxi – úpravy a omezení s ohledem na sluchové postižení žáka ve výuce, která je vedena podle různých organizačních forem (individuální, frontální, individualizovaná, diferencovaná, skupinová a kooperativní, týmová, projektová).

Individuální práce s žákem v průběhu výuky – s učitelem nebo druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě nebo mimo třídu – je nezbytnou součástí výuky, vystupňovaná podle míry podpory.

Strukturované učení – struktura činností, zamezení nepředvídatelným změnám, členění prostoru a vizualizace zajistí nejen žákům s těžkým sluchovým nebo kombinovaným postižením pocit bezpečí a jistoty.

Kooperativní učení – učí žáka pracovat v týmu, avšak sluchové postižení v tomto stylu učení žáka znevýhodňuje, z důvodu komunikační bariéry bývá z činnosti vyřazen, proto je nezbytný dohled a pomoc ze strany pedagoga.

Metody aktivního učení – atraktivní styl učení, který podporuje interakci a spolupráci žáků, rozvíjí logické myšlení. Klade ale vysoké nároky na vzájemnou komunikaci, což bývá u sluchově postižených žáků velký problém. Úlohou pedagoga je aktivní zapojení žáka do výuky.

Výuka respektující styl učení – žákům s těžším sluchovým postižením vyhovuje zážitkové a vizuální učení. Auditivní styl bude vyhovovat pouze žákům s lehkým nebo středně těžkým sluchovým postižením.

Podpora motivace – neporozumění mluvenému slovu i učivu způsobuje výpadky v pozornosti. Učení proto podporujeme názornými pomůckami, střídáme činnosti, motivujeme kladným hodnocením.

Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti – funguje u žáků napříč všemi stupni podpory. Je nutno brát zřetel na únavu a ztrátu koncentrace spojenou se zvýšeným soustředěním se na poslech i odezírání.

Ad 3) Intervence

Spolupráce rodiny a školy – rodiče jsou významnými partnery, které je nutno přijmout v roli poradců a odborníků při řešení každodenních situací. Rodič – zákonný zástupce – žádá o vzdělávání dítěte podle IVP a je účastníkem vzdělávacího procesu.

Rozvoj jazykových kompetencí – dostatečné jazykové kompetence žáka jsou nutným předpokladem pro úspěšné získávání vědomostí a dovedností. Sluchové postižení dítěte s sebou ve většině případů nese problém s přirozeným vývojem řeči, resp. jazyka, a tedy s obtížemi v komunikaci s okolím. Tyto je nutno posilovat v průběhu vyučování i mimo něj.

Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce (pro žáky s odlišným mateřským jazykem) – podpora výuky českého jazyka jako jazyka cizího u žáků s těžkým postižením sluchu.

Výuka znakového jazyka – výuka znakového (mateřského) jazyka u žáků s těžkým postižením sluchu.

Intervenční techniky:

Intervence nad rámec běžné výuky – nejedná se o rozvoj dovedností výukových, přesto tyto zásadně ovlivňují úspěšnost žáka ve škole. Patří sem např. rozvíjení jazykových kompetencí (také prostřednictvím AAK), rozvoj specifických dovedností, zvyšování sociálních kompetencí.

Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí – jedná se především o rozvoj sluchového vnímání a odezírání, zvyšování sociálních kompetencí, podporu a rozvoj náhradních komunikačních strategií (znakový jazyk, prstová abeceda, znak do řeči, VOKS aj.)

Zácvikové pobyty – jedná se o krátkodobý pobyt sluchově postiženého žáka ve speciální škole, kde dochází k nácviku práce s doporučenou kompenzační pomůckou nebo podpoře při vytváření a zdokonalování nových dovedností u žáků s vadou získanou.

Nácvik sebeobslužných dovedností – je u sluchově postižených žáků po nejvíce spojen s používáním kompenzační pomůcky, dále pak v klasickém pojetí je nezbytný u žáků s těžkým kombinovaným postižením.

Nácvik sociálního chování – omezení množství přijímaných informací v důsledku sluchového postižení způsobuje opoždění v oblasti sociálních zkušeností – ty se snažíme cíleně rozvíjet.

Zvládání náročného chování – učitel získá informace, jak zvládat u žáka konfliktní situaci, ke které dochází nesprávným zpracováním získaných informací, jež v důsledku sluchové vady bývají neúplné, zkreslené. Žák vyvozuje

nesprávné závěry, může cítit nespravedlivé řešení situace apod. a to může vyústit v odmítání spolupráce či dokonce afektivní chování.

Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany ŠPZ a ŠPP – je nezbytná od počátku diagnostikování sluchové vady až po ukončení docházky na SŠ nebo VOŠ. SPC pro SP má zejména poradenskou funkci v oblasti vzdělávání, pomáhá řešit problémy související se sluchovou vadou žáka, posuzuje potřebu asistence ve třídě, k žákovi. Je také nápomocno při sestavování IVP, může poskytovat intervenci žákovi mimo vyučování (návuk specifických dovedností).

AAK – jedná se o rozvoj náhradních a doplňujících forem komunikace většinou s dalším pedagogem ve třídě, který disponuje potřebnými znalostmi.

Ad. 4) Pomůcky

Didaktické pomůcky – velký přínos budou mít zejména názorné pomůcky, pomocné tabulky, slovníky usnadňující osvojení učiva. V předškolním věku to mohou být vhodně volené didaktické hračky.

Speciální didaktické pomůcky – využití speciálních učebnic pro sluchově postižené, výukových programů a DVD (např. ve znakovém jazyce).

Kompenzační a reedukační pomůcky – učitelé jsou seznámeni s pomůckami, které jsou pro výuku nezbytné, které jsou hrazeny ze zdravotního pojištění či ze sociálního systému a které může škola pořídit žákovi sama. Jedná se převážně o individuální sluchadla (přispívá zdravotní pojišťovna), která do jisté míry kompenzují sluchové postižení, záleží však na míře postižení.

Ad. 5) Úprava obsahu vzdělávání

Respektování specifik žáka – jde zde především o respektování projevů žáka v důsledku sluchového postižení (nereaguje na pokyny učitele, nedává pozor, jeho mluvní projev je špatně srozumitelný, chování, které neodpovídá zaběhnutým konvencím).

Úprava rozsahu a obsahu učiva – v tomto případě je učitel informován o možnostech takových úprav – např. dle ŠVP ZŠ pro sluchově postižené.

Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu – odklad povinné školní docházky, možnost prodloužení povinné školní docházky z důvodu těžkého zdravotního postižení (platí i pro SŠ).

Obohacování učiva – jedná se o obohacování ve smyslu výuky či návuku speciálních dovedností, jako je např. výuka znakového jazyka, dramatizace a rytmičko-pohybová výchova, návuk komunikačních dovedností, aj.

Modifikace podávané informace – je nezbytnou součástí výuky. Nedo-statečnou slovní zásobu je nutné kompenzovat používáním slov, která má žák osvojená ve svém slovníku. Často je nutné instrukci či sdělení opakovat jinými slovy a jednodušeji.

Ad. 6) Hodnocení

– probíhá na základě posouzení vzdělávacích cílů stanovených v IVP. Jako u žáků intaktních může mít různou formu, zvláště u žáků s vícečetným postižením využíváme ve větší míře motivačního hodnocení. Mezi zpracovávaná podpůrná opatření v této oblasti patří:

- Individualizace hodnocení;
- Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků;
- Rozšířené formy hodnocení;
- Posílení motivační funkce hodnocení.

Ad. 7) Příprava na výuku

Jiné formy přípravy na vyučování – podpůrné opatření je zaměřeno na úpravu domácí přípravy s ohledem na procvičování nejen učiva, ale i specifických dovedností, které žákovi usnadňují výuku. Je zde nezbytná kvalitní spolupráce školy a rodiny.

Ad. 8) Podpora sociální a zdravotní

– informuje učitele o možnostech řešení obtížných situací v průběhu vzdělávání spojených s odlišným stravováním žáků např. s diabetem, s podáváním medikace (Ritalin u žáků s ADHD). Přináší informace o externích poskytovatelích služeb (CKID, Centrum pro dětský sluch TAMTAM, SPC pro SP, OSPOD, aj.) a možné pomoci z jejich strany. Podpůrná opatření spadající do této oblasti jsou:

- Odlišné stravování;
- Podávání medikace;
- Spolupráce s externími poskytovateli služeb;
- Reedukační a socializační pobyty.

Ad. 9) Práce s třídním kolektivem

Klima třídy – podpůrné opatření se zaměřuje na práci s kolektivem třídy ve vztahu ke sluchově postiženému žákovi, nabízí možnosti intervence ve výuce i mimo vyučování.

Ad. 10) Úprava prostředí

Úprava pracovního prostředí – opatření se zabývá úpravami drobnějšího charakteru, jako je vytvoření akusticky optimálního prostředí pořízením závěsů, koberce do třídy nebo odhlučnění třídy pomocí korkových obkladů aj.

Ad. 11) Implementace podpůrných opatření

V oblasti personální:

Jak již bylo výše uvedeno, vzdělávání hendikepovaného žáka se dotýká nejen samotného učitele/učitelů, ale také dalších osob, které přicházejí s žákem do styku. Mezi personální činitele, kteří pomáhají podpůrná opatření vytvářet, patří tito pracovníci:

Vyučující pedagog/pedagogové – nezbytná je především intervence ze strany ŠPZ a samozřejmě také další vzdělávání pedagoga v oblasti surdopedie. Učitel by měl být podle náročnosti práce také náležitě odměněn.

Asistent pedagoga – toho doporučuje ŠPZ (SPC pro SP) podle požadavků krajů buď pro konkrétního žáka, nebo nejlépe pro danou třídu, ve které se žák vzdělává. Může se uplatnit od třetího stupně podpory pro některé vyučovací hodiny nebo po dobu vyučování či v celém úvazku i pro zajištění podpory žáka mimo vyučování v pátém stupni.

Druhý učitel ve třídě se uplatní u žáků s těžkým sluchovým postižením v inkluzivním vzdělávání. Ideálně by to měl být speciální pedagog – surdoped, který bude s žákem pracovat pomocí speciálních metod práce se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností a slovní zásoby, rozvoj čtení a psaní s porozuměním.

Speciální pedagog – jedná se o speciálního pedagoga školního poradenského pracoviště, který vykonává intervenci směrem k učitelům, ale také směrem k žákovi, např. zajištěním reedukační péče mimo vyučování (na základě IVP).

Školní psycholog pomáhá řešit především kázeňské problémy, problémy související s šikanou, sociálním vyčleněním žáka z důvodu sluchového hendikepu, aj.

Výchovný poradce bývá vedle speciálního pedagoga školy styčnou osobou při jednání se SPC. Připravuje podmínky pro integraci žáků, zajišťuje zpracování IVP jednotlivými vyučujícími, poskytuje služby kariérového poradenství, atd.

Školní metodik prevence je součástí týmu školního poradenského pracoviště (ŠPP), předmětem jeho zájmu je prevence či řešení sociálněpatologických

jevů. Žáci s těžším postižením jsou snadným objektem šikany a zneužívání. Je třeba pracovat preventivně s klimatem třídy, do které žák vstupuje.

Poradenský pracovník ŠPZ – v našem případě SPC pro SP. Může jím být speciální pedagog nebo psycholog SPC a také sociální pracovník. Jejich úkolem je zajištění podmínek integrace jak po stránce legislativní – vystavení Odborného posudku pro speciální vzdělávání, Doporučení pro vřazení, Doporučení odkladu školní docházky, Doporučení podpůrných opatření ve vzdělávání. Doporučení asistenta pedagoga – tak i z hlediska intervence směrem k pedagogům i samotným žákům. Jsou základním zdrojem informací týkajících se inkluzivního vzdělávání, jakož i odbornými poradci v otázkách vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Přepisovatel mluveného slova – je zatím nepříliš využívaná asistence ve výuce, v současné době nachází uplatnění spíše na vysokých školách. Jeho uplatnění je namístě jen na středních školách u žáků s výbornou znalostí českého jazyka (např. žáci ohluchlí).

Tlumočnický znakový jazyk najde uplatnění v bilingválním systému vzdělávání jak na ZŠ, tak na SŠ. Tlumočí česky mluvenou řeč do vizuálně pohybového módu – znakového jazyka.

V oblasti organizační: značí způsob, jakým budeme podpůrná opatření uplatňovat.

Integrační týmy – zajišťují kooperaci různých objektů, kteří se podílí na integraci sluchově postiženého jedince do společnosti. Jedná se o součinnost a společné konání školy, SPC pro SP, odborných lékařů, OSPOD, střediska rané péče, aj.

IVP – zakotvení podpůrných opatření v dokumentu, který má vyhláškou stanovenou strukturu a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Na vypracování se podílejí vyučující, rodiče žáka, SPC pro SP a za zpracování zodpovídá ředitel školy.

Ostatní edukační plány – (např. plány pedagogické podpory) nejsou oficiálním dokumentem, ale mají stejný cíl jako IVP.

Krizové scénáře – pomáhají především řešit předem avizované ataky v chování žáka.

Karta žáka – obsahuje anamnestické údaje včetně informovaného souhlasu s poskytováním podpůrných opatření a další služby, které poskytuje školní poradenské pracoviště.

Podpůrná opatření byla navržena a zpracována týmem odborníků na základě zkušeností a potřeb z praxe. Věříme, že v této podobě získají žáci vyžadující zvláštní péči potřebné podmínky pro vzdělávání a učitelé ucelený seznam s návrhy, jak jednotlivá opatření v praxi aplikovat. V celém *Katalogu podpůrných opatření – části pro žáky se sluchovým postižením a oslabením v oblasti sluchového vnímání* pak najdou učitelé odkazy na užitečnou literaturu, slovníček odborných názvů a odkazy na spolupracující organizace a zařízení.

Kontakt

Mgr. Jana Barvíková
ZŠ pro sluchově postižené
Spartakovců 1153, Ostrava-Poruba
jana.barvikova@seznam.cz

16 Podpůrná opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností

Renáta Vrbová

Anotace příspěvku

Předkládaný příspěvek je zaměřen na zcela novou problematiku podpůrných opatření poskytovaných dětem a žákům se zdravotním postižením či znevýhodněním (v tomto případě s narušenou komunikační schopností). V příspěvku je vymezen pojem *podpůrné opatření* a jeho význam pro klienty s narušenou komunikační schopností. Dále jsou vymezeny největší obtíže při vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Další část je zaměřena na diferenciaci vzdělávacích potřeb a na to, jak podpůrná opatření přispějí k lepšímu vzdělávání těchto dětí. Podpůrná opatření logicky navazují na již zpracované „Katalogy posuzování míry vzdělávacích potřeb“, danou míru potřeby pro každé jednotlivé dítě (žáka) rozpracovávají dle oblastí do stupňů. Text doplňuje přehled podpůrných opatření v dané oblasti.

Klíčová slova

Podpůrné opatření, narušená komunikační schopnost (NKS), míra posuzování vzdělávacích potřeb, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, individuální integrace, škola samostatně zřízená pro žáky se zdravotním postižením, asistent pedagoga

16.1 Úvod – pojem „*podpůrné opatření*“, význam pro NKS

V rámci projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ vzniká „Katalog podpůrných opatření“ pro děti a žáky se zdravotním postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním. Skupina metodiků ve spolupráci s odborníky z terénu připravila soubor podpůrných opatření, která by měla pomoci při zařazení žáka s postižením do školního prostředí. Březenový pracovní workshop v Praze na Olšance měl za úkol upravit podpůrná opatření pro jednotlivé typy zdravotního postižení a zdravotního a sociálního znevýhodnění a pokusit se naplnit jednotlivé stupně.

Co je to vlastně *podpůrné opatření*?

Pojem „Podpůrné opatření“ je ve školské legislativě definován jen vágně. Dle § 1 vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v platném znění se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami provádí s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.

Vyrovňovacími opatřeními se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálněpedagogických, metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

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

Vzhledem k tomu, že pojem není právně, ale ani speciálněpedagogicky dostatečně definován, je možné pokusit se udělat vlastní návrh. Moderní pojetí podpůrného opatření by mělo zahrnovat: organizaci výuky a úpravu prostředí, přípravu na výuku, úpravu obsahu výuky, modifikaci vyučovacích forem a metod, upravené hodnocení, využití kompenzačních a didaktických pomůcek, práci s třídním kolektivem, speciální intervenci ve škole i mimo ni a sociální zdravotní podporu žáka.

Žáci s narušenou komunikační schopností jsou speciální skupinou žáků, kteří nebudou zpravidla potřebovat zvýšené prostředky na úpravu pracovního prostředí a na velmi drahé pomůcky. Většinou i úpravy v organizaci výuky budou minimální, ale přiznání podpůrných opatření z oblasti *Modifikace vyučovacích metod a forem* a *Intervencí* výrazně zlepši podmínky pro vzdělávání těchto žáků.

16.2 Největší problémy ve vzdělávání žáků s NKS

Integrovat žáka s vadou řeči do školy hlavního vzdělávacího proudu se na první pohled zdá jako velmi jednoduché a bezproblémové. Z laického pohledu se jedná o dítě, které vidí, slyší, chodí, má přiměřený intelekt, jeho jediným nedostatkem je vada řeči. Tento názor však neodpovídá realitě. Zvlášť u dětí a žáků s těžkou formou vývojové dysfázie je třeba připravit takové podmínky, aby zařazení do běžné MŠ nebo ZŠ bylo pro dítě přínosné nejen po stránce vzdělávací, ale i sociální.

Jaké problémy se při vzdělávání nejčastěji vyskytují?

- problémy s instrukcemi, s přesným porozuměním zadání;
- problémy s písemným zadáním (nemusí přesně rozumět, dělá pak chyby);
- problémy v porozumění řeči směřované k celé třídě;
- obtíže v porozumění abstraktním pojmům – především v naukových předmětech;
- problémy s časovými souvislostmi (např. dějepis);
- obtíže s plánováním řešení úkolu (neví, čím začít, potřebuje dopomoc při plánování jednotlivých kroků) – poruchy exekutivních funkcí;
- orientace dle klíčových slov – odhadování obsahu věty – paralela s cizincem, pochopí jedno slovo a udělá úplně něco jiného (např. na pokyn *odsuň židli* – se posadí), neptá se, když nerozumí, protože je mu nepříjemné ptát se často;
- oslabená verbální paměť, obtížné zapamatování si a znovu si vybavování slov, kategorizace;
- obtíže se zápisky, neschopnost z textu vybrat to důležité, někdy je pro něj obtížné i opisovat z tabule;
- problémy s aplikací naučených pravidel a s výběrem pravidla, které má pro danou úlohu použít;
- obtíže ve slovních úlohách a v pamětních operacích v matematice;
- obtíže v úkolech na rychlost (pětiminutovky);
- obtíže v ČJ – např. při odvozování slov, naučí se vyjmenovaná slova, nerozpozná ale příbuzná, obtíže v chápání předpon, předložek, rozeznávání druhů příslovečných určení apod.;
- časté odlišnosti v chování a v kontaktu se spolužáky – mluví hyperspisovně, užívá nezvyklé výrazy, které někde slyšel, bez dostatečného porozumění či správného kontextu. Nerozumí nadsázce, ironii;

- dyspraxie (dítě v první třídě si nezaváže tkaničky, všechno mu padá, později obtíže v TV...), poruchy jemné motoriky;
- velmi časté projevy ADD, ADHD;
- projevy SPU – těžkých a trochu odlišného charakteru než běžné SPU.

16.3 Jak podpůrná opatření přispějí k lepšímu vzdělávání těchto žáků?

Učitel žáka s narušenou komunikační schopností je mnohdy bezradný, pokud má ve třídě žáka s tímto postižením. Velmi často se stává, že pokud nepochopí problematiku obtíží žáka, považuje ho za méně nadaného a méně snaživého, často zlobivého, s obtížemi v koncentraci pozornosti.

Jednotlivá podpůrná opatření budou rozdělena do 10 základních oblastí. Učitel tak podle přiznané míry podpory může lépe pochopit, kde je třeba zajistit pro žáka účinnou pomoc. Ještě před příchodem žáka do třídy může připravit opatření v oblasti organizace výuky, případné úpravy prostředí, připravit potřebné pomůcky (případně se zaškolit do práce s programy pro alternativní komunikaci). Pokud žák přichází do již vytvořeného třídního kolektivu, připraví děti na vstup „postiženého“ spolužáka do třídy. Stejně tak je třeba vyškolit všechny pedagogy, kteří budou přicházet se žákem do styku. Ve spolupráci s poradenským zařízením zajistí případné úpravy obsahu učiva a modifikaci vyučovacích metod a forem. Dle potřeby zajistí potřebnou intervenci (vlastními prostředky nebo pomocí externího poskytovatele služeb). Díky tomu, že podpůrná opatření jsou rozdělena do 5 stupňů podpory, může učitel velmi přesně určit, na jakou podporu má žák nárok.

Velkou pomocí pro žáky se zdravotním znevýhodněním bude vymezení prvního stupně podpory, kde sám učitel bez pomoci poradenského zařízení provádí potřebná opatření tak, aby žák s lehkým stupněm narušené komunikační schopnosti uspěl co nejlépe ve vzdělávacím procesu.

16.4 Podpůrná opatření a jejich návaznost na *Katalogy posuzování míry vzdělávacích potřeb*

V rámci projektu ESF „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ vznikla publikace „Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb“. Pro každé postižení vznikl samostatný katalog. Projekt vycházel z aktuální potřeby sjednotit vyšetřovací postupy a diagnostické závěry jednotlivých SPC tak, aby bylo možné na základě těchto diagnostických zjištění přiznávat žákům a studentům se zdravotním postižením stupeň podpůrných opatření ve škole.

Katalog je určen pro pracovníky speciálněpedagogických center, kteří v něm najdou jednotlivé domény (posuzované oblasti) z okruhu narušené komunikační schopnosti, jejich popis, diagnostiku, používané diagnostické nástroje a vyjádření úbytku funkce pomocí logických výroků. Katalog shrnuje diagnostické metody, postupy, nástroje užívané ve SPC. Vychází z platné školské legislativy a opírá se o Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF).

Úkolem katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb je nabídnout speciálním pedagogům a psychologům SPC jednotící vyšetřovací postup (tj. metodiku), podle níž mohou vyšetřit klienta, a na základě výsledku vyšetření – změřených úbytků funkcí – budou moci lépe doporučit potřebnou míru podpůrných opatření (od speciálních učebnic až po asistenta pedagoga), bez kterých by klient v běžném vzdělávacím proudu neuspěl.

Výše uvedený katalog byl diagnostický, součástí není katalog podpůrných opatření, který vzniká v současném projektu.

Předpokládá se, že v souladu s připravovanou školskou legislativou by na základně kvalitní a objektivní diagnostiky v poradenském zařízení byla žákovi se zdravotním postižením (případně znevýhodněním) stanovena potřebná míra podpory pro vzdělávání a na základě stanoveného stupně podpory by byla doporučena podpůrná opatření v odpovídajícím stupni. Zjednodušil by se tak výběr podpůrných opatření, který dnes často záleží na poradenském pracovníkovi, ale hlavně na rozhodnutí školy, zda takové opatření poskytne, nebo ne. Častý důvod pro neposkytnutí podpůrného opatření je nedostatek financí nebo nedostatek pracovníků. Pokud se podpůrná opatření stanou pro školy obligatorní, je šance na zkvalitnění péče o tyto děti a žáky.

16.5 Přehled podpůrných opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností

- 1 Organizace výuky
 - 1.1 Úprava režimu výuky (časová a místní)
 - 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo ni)
 - 1.3 Jiné prostorové uspořádání výuky
 - 1.4 Úprava zasedacího pořádku
 - 1.5 Snížení počtu žáků ve třídě
- 2 Modifikace vyučovacích metod a forem
 - 2.1 Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci
 - 2.2 Individuální práce s žákem
 - 2.3 Strukturované učení
 - 2.4 Kooperativní učení
 - 2.5 Metody aktivního učení
 - 2.6 Výuka respektující styly učení
 - 2.7 Podpora motivace
 - 2.8 Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti
 - 2.9 Kontrola a pochopení osvojovaného učiva
- 3 Intervence
 - 3.1 Spolupráce rodiny a školy
 - 3.2 Rozvoj jazykových kompetencí
 - 3.2.1 Rozvoj komunikačních schopností – lexikálně-sémantická rovina
 - 3.2.2 Rozvoj komunikačních schopností – morfologicko-syntaktická rovina
 - 3.2.3 Rozvoj komunikačních schopností – pragmatická rovina
 - 3.2.4 Rozvoj komunikačních schopností – foneticko-fonologická rovina
 - 3.3 Intervenční techniky
 - 3.4 Intervence nad rámec výuky
 - 3.5 Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí
 - 3.5.1 Posilování sluchové a zrakové percepce
 - 3.7 Nácvik sebeobslužných dovedností
 - 3.8 Nácvik sociálního chování
 - 3.9 Zvládání náročného chování
 - 3.10 Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany ŠPZ a ŠPP
 - 3.11 AAK

- 4 Pomůcky
 - 4.1 Didaktické pomůcky
 - 4.2 Speciální didaktické pomůcky
 - 4.3 Kompenzační, reedukační pomůcky
- 5 Úpravy obsahu
 - 5.1 Respektování specifík žáka (z hlediska obsahu učiva)
 - 5.2 Úprava rozsahu a obsahu učiva
 - 5.3 Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu
 - 5.5 Obohacování učiva
 - 5.6 Modifikace podávané informace
- 6 Hodnocení
 - 6.1 Individualizace hodnocení
 - 6.2 Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků
 - 6.3 Rozšířené formy hodnocení
 - 6.4 Posílení motivační funkce hodnocení
- 7 Příprava na výuku
 - 7.1 Jiné formy přípravy na vyučování
- 8 Podpora sociální a zdravotní
 - 8.1 Léčebná a režimová opatření
 - 8.4 Spolupráce s externími poskytovateli služeb
- 9 Práce s třídním kolektivem
 - 9.1 Klima třídy
- 10 Úprava prostředí
 - 10.1 Úprava pracovního prostředí

16.6 Vyhodnocení, závěr

Příspěvek týkající se tvorby podpůrných opatření pro děti a žáky s narušenou komunikační schopností se zaměřuje jednak na vymezení pojmu podpůrná opatření, dále se zabývá problematikou vzdělávání žáků s NKS a největšími

problémy, se kterými se musí tito žáci ve školním prostředí potýkat. Zamýšlí se nad tím, jak podpůrná opatření přispějí k lepšímu vzdělávání těchto dětí. Příspěvek doplňuje přehled podpůrných opatření pro děti a žáky s NKS, tak jak jsou aktuálně rozpracovány skupinou autorů ze speciálně pedagogických center.

Seznam použité literatury

1. VRBOVÁ, R. a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část II. Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3056-0.
2. VRBOVÁ, R. a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.
3. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
3. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Sbírka zákonů, č. 147/2011.

Kontakt

Mgr. Renáta Vrbová, Ph.D.
SPC logopedické Olomouc, tř. Svornosti 37
vrbova.re@seznam.cz

17 Uplatňování podpůrných opatření u žáků s psychiatrickým onemocněním a u žáků s poruchami autistického spektra

(příspěvek z odborné sekce Katalogy podpůrných opatření pro žáky s PAS a vybraným psychiatrickým onemocněním)

Zuzana Žampachová

Anotace příspěvku

Autorka v příspěvku seznamuje s problematikou vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra a žáků s duševním onemocněním. Popisuje současný stav, aktuální metodická doporučení při vzdělávání těchto žáků a věnuje se pojmu podpůrná opatření. Uvádí návrh členění podpůrných opatření do pěti stupňů a jejich specifikaci pro žáky s poruchou autistického spektra.

Klíčová slova

Žáci s poruchou autistického spektra, žáci s duševním onemocněním, podpůrná opatření, úroveň speciálněpedagogické podpory, katalog podpůrných opatření

Žáků s poruchami autistického spektra (PAS) ve školách stále přibývá. Pedagogičtí pracovníci v současné době nejsou dostatečně odborně vybaveni k tomu, aby se odpovídajícím způsobem dokázali přizpůsobit tomuto trendu a efektivně pracovali s dětmi s autismem. Zvyšující se počet dětí s PAS vyžaduje po pedagogických pracovnících, aby využívali nové metody a postupy při vzdělávání takto postižených dětí, aby si osvojili strategie řešení problémového chování a nácviků sociálních a komunikačních dovedností. S podporou specifických metod se žáci s autismem učí rychleji, problémy v chování jsou snadněji řešitelné a tyto děti se mohou vzdělávat se svými vrstevníky. Aby byl dětem s PAS umožněn přístup k efektivnímu vzdělávání, je třeba uplatňovat individualizovaný přístup ke každému takovému žákovi, respektovat jeho individuální potřeby a volit konkrétní metody a postupy s ohledem na míru využití prostředků speciálněpedagogické podpory v kontextu jeho potřeb.

Poruchy autistického spektra se projevují řadou symptomů, jejich různou kombinací i intenzitou projevů. U žáků, u nichž byla diagnostikována sym-

ptomaticky těžká míra autismu ve spojení s mentálním handikepem, případně dalším přidruženým onemocněním či poruchou, je doporučováno vzdělávání ve speciální škole, kde mohou tito žáci lépe prosperovat. Vzdělávání ve školách samostatně zřízených pro konkrétní typ zdravotního postižení je provázeno zvýšeným počtem pedagogických pracovníků a nízkým počtem žáků ve třídách. Podmínkou efektivního vzdělávání žáků s PAS v jakémkoli typu školy je proškolení pedagogů v oblasti vzdělávání žáků s autismem a úprava vzdělávacího prostředí tak, aby bylo v souladu s jeho potřebami.

Intervenční programy, které jsou v současné době v praxi využívány, vycházejí z deficitů autistického postižení. Tyto programy se snaží ovlivňovat a eliminovat dopad deficitů na život takto postiženého dítěte. Většina z nich respektuje vývojový model vzdělávání a staví na silných stránkách každého jedince s autismem. Základem intervenčních strategií je strukturovaný přístup, který je dle individuálních potřeb žáka uzpůsoben a doplněn dalšími strategiemi, např. výměnné komunikační techniky, nácviky sociálního chování a funkční komunikace, strategie řešení problémového chování.

Zajištění podmínek pro kvalitní vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra bývá v mnoha případech provázeno obtížemi, které vyplývají spíše z konkrétních podmínek školy či finančního zajištění vzdělávání než z aktuálních legislativních možností. Současná školská legislativa plně podporuje inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků s PAS do hlavního vzdělávacího proudu. Překážky tohoto procesu nejsou tedy na straně legislativy, ale často na straně neinformovaných úředníků, nekompetentních vedoucích pracovníků škol a školských zařízení a nepřipravených pedagogů. Vedoucí pracovníci školských zařízení se rovněž často obávají reakcí rodičů ostatních žáků i samotných žáků na začleňování dětí s PAS.

Z výše uvedeného vyplývá, že pouze dobré legislativní podmínky k úspěšné inkluzi nestačí. Důležitou roli hraje osvěta a informovanost o problematice PAS a rovněž osobní zainteresovanost všech zúčastněných, jejich pochopení významu inkluzivního vzdělávání a vytváření podmínek, které umožní začlenění dítěte a jeho efektivní podporu. Neposlední roli hraje též místo bydliště, neboť samo inkluzivní vzdělávání nemůže zajistit úspěšné začlenění do společnosti bez podpory dalších odborníků a odborných institucí. Z dlouhodobého sledování je zřejmé, že ve větších městech, případně v obcích s dobrou dojezdností do větších měst, je komplexní podpora dítěte s PAS zajištěna lépe než v menších či vzdálenějších obcích. Důležitý je rovněž sociální status a materiální zajištění rodiny. Také podpora širší rodiny, spolupodílení se

prarodičů a dalších příbuzných na výchově dítěte se může pozitivně odrazit na jeho úspěšném začlenění.

Při vzdělávání žáků s PAS je možné držet se základních metodických postupů, které však není třeba aplikovat plošně u všech takto postižených žáků. Vždy je potřeba mít na mysli konkrétního žáka a jeho potřeby, intenzitu projevů autistické poruchy, které se manifestují v chování dítěte, a individuálně posuzovat míru uplatňování speciálněpedagogických prostředků v souvislosti s výskytem jednotlivých symptomů.

Nejčastější doporučení:

- Při zadávání pokynů nespolehejme pouze na verbální pokyny, využijme vizuální podporu;
- pokud je žák unavený, neklidný či pasivní, umožněme mu vykonat krátkou relaxační přestávku, případně zakomponujeme relaxaci přímo do průběhu hodiny tak, aby se střídal rytmus práce – odpočinek – práce; dbejme na individuálně nastavenou dobu trvání práce a odpočinku vzhledem k míře symptomatiky PAS, případně k přidruženým poruchám pozornosti, snadné unavitelnosti žáka a krátkodobému soustředění;
- na základě zjevných příčin vytvořme taková preventivní opatření, která budou eliminovat problémové chování žáka;
- v případě potřeby využívejme (relaxace, eliminace problémového chování, individuální výuka apod.) prostory mimo třídu (kabinet, prostory školní družiny, sborovna apod.);
- u některých žáků počítejme s hypersenzitivními projevy, které je potřeba respektovat, nikoli se snažit je za každou cenu překonat (hluk v tělocvičně, na toaletě či jídelně; hluk zářivek, nadměrné sluchové vnímání v hudební výchově či při návštěvě kulturních akcí, pachy v jídelně, na toaletě, při pokusech např. v chemii apod.);
- při výkladu používejme stručnější věty, předávejme dítěti informace pomocí konkrétních příkladů a zdůrazněme to, co je podstatné;
- v případě potřeby poskytněme žákovi dovysvětlení;
- nové informace i nově vzniklé situace dávejme do souvislostí s již získanými poznatky, vědomostmi a zkušenostmi;
- nepočítejme automaticky s tím, že dítě dokáže generalizovat a aplikovat naučené vědomosti do praxe; to je třeba ho postupně učit a rovněž mu pomoci hledat logické souvislosti mezi naučenými fakty;

- zadávejme takové množství úkolů, které je dítě schopné dokončit; počítejme rovněž s výkyvy ve výkonu – to, co jeden den bez problému zvládne, nemusí zvládnout jindy;
- zadávejme úkoly pomocí krátkých, přesných a konkrétních pokynů; pokud to situace vyžaduje, vypracujme seznam dílčích kroků konkrétního úkolu, využijme pracovní a procesuální schémata;
- otázky zadávejme stručné, jasné a přesně formulované, případně je vizualizujme;
- nechme dítěti dostatečný čas na odpověď, u některých počítejme i s výraznější latencí;
- s využitím vizuální podpory rozvíjme u žáka dovednost orientovat se na pracovní ploše, v učebnici, pracovním listě či sešitě; znázorněme umístění jednotlivých pomůcek na pracovní ploše, využijme různé barevné značky, zvětšeme texty a obrázky na samostatných pracovních listech, číslujme strany nebo je jinak označujme apod.;
- učme děti formou vizualizovaných scénářů vyjadřovat se, něco vyprávět nebo převyprávět.

Tato nejčastější doporučení při vzdělávání žáků s PAS jsou souborem různým specifických metod a postupů, které reagují na speciální vzdělávací potřeby těchto žáků a měly by být uplatňovány formou podpůrných opatření. V souladu s platnou legislativou (dle Zákona č. 561/ 2004 Sb., § 16) je pojem speciálních vzdělávacích potřeb vnímán horizontálně – tj. jako soubor dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociokulturním znevýhodněním. Toto pojetí však přináší legislativní i praktické problémy. Jen obtížně lze zatím určit tzv. „těžké zdravotní postižení“ u konkrétního žáka a stejně tak není definován pojem zdravotního znevýhodnění.

17.1 Podpůrná opatření

Z výše uvedeného vyplývají problémy se stanovením míry speciálních vzdělávacích potřeb, na něž je navázáno poskytování adekvátních prostředků speciálněpedagogické podpory. Odborní pracovníci by měli být schopni, na základě vyšetření a posouzení možností konkrétního dítěte, žáka, nebo studenta, stanovit potřebnou úroveň (stupeň) podpory. Především se jedná o přizpůsobení obsahu, forem a metod vzdělávání potřebám a možnostem

žáka. Tato podpůrná opatření nemusí vždycky korespondovat s tíží postižení (závažností onemocnění) jako takového, ale měla by odrážet skutečnou potřebu podpory při vzdělávání.

Podpůrná opatření jsou dnes definována dle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb. v platném znění takto:

Podpůrným opatřením při speciálním vzdělávání se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka se zdravotním postižením (§1, odst. 2). Nejvyšší míra podpůrných opatření náleží žákům s těžkým zdravotním postižením, za které jsou považováni žáci s těžkým zrakovým, sluchovým a tělesným postižením, žáci s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, žáci hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem a s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením.

(§ 1, odst. 4)

V rámci projektu ESF „Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“ byl vytvořen katalog posuzující míru speciálněpedagogických potřeb dětí a žáků s poruchou autistického spektra. Cílem katalogu bylo dát poradenským pracovníkům SPC nástroj, kterým stanoví míru ztráty funkčních schopností žáka a na jehož základě doporučí taková podpůrná opatření, která zajistí efektivní vzdělávání žáka. Katalog shrnuje diagnostické metody, postupy a nástroje užívané ve SPC. Vychází z platné školské legislativy a opírá se o Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF).

V zákoně č. 561/2004 Sb. ani ve vyhlášce 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zatím nejsou přesně definovány stupně zdravotního postižení v návaznosti na potřeby posuzování speciálních vzdělávacích potřeb. Vzhledem k tomu, že není ani přesně vymezen pojem „těžké zdravotní postižení“, které se dětí a žáků s PAS nejvíce dotýká, není ani jasné, jakou míru podpory mohou tito žáci získat. Tato praxe vede k velkým regionálním rozdílům, kdy v jednom kraji získá na základě doporučení školského poradenského pracoviště dítě s PAS veškerou dostupnou speciálněpedagogickou

podporu včetně přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce, a v jiném kraji stejně postižené dítě tyto legislativně garantované prostředky speciálněpedagogické podpory nezíská. Realizace podpůrných opatření je vázána na finanční prostředky, což je často právě ten faktor, který rozhoduje o přidělení prostředků speciálněpedagogické podpory, na jejichž základě vytváří škola podmínky pro vzdělávání dětí s autismem.

Vzdělávání žáka s PAS není přímo spojeno s bezbariérovostí a velkými stavebními investicemi, přesto je vzdělávání těchto dětí finančně náročné, a to především navýšením finančních prostředků z důvodu zřízení funkce asistenta pedagoga, kterého využívá při vzdělávání cca 80 % dětí s autismem. Navýšení finančních prostředků se zatím týká pouze žáků zdravotně postižených. Žáci zdravotně znevýhodnění, což je absolutní většina žáků s dalšími psychiatrickými onemocněními (žáci s poruchami nálady, s psychotickými poruchami apod.), na žádné navýšení finančních prostředků nedosáhne, což znamená, že školy, které tyto žáky vzdělávají, musí financování podpory zajistit z vlastních zdrojů. Přitom různá psychiatrická onemocnění svými projevy výrazně limitují vzdělávání těchto žáků a mají vliv na zvládání učiva. Deficity vyplývající z psychiatrických onemocnění potom přinášejí nutnost aplikace řady podpůrných opatření, která musí být v řadě případů realizována konkrétními speciálními pedagogy.

Některá tato opatření může škola zajistit vhodným přístupem a vytvořit žákovi odpovídající podmínky. Škola může:

- uplatnit individuální přístup pedagogů;
- využít speciální metody, formy a postupy, jejichž rozsah uplatňování a realizace nepřesahuje běžné kompetence vyučujícího;
- vypracovat některou z forem edukačních plánů pro žáka;
- poskytnout pomůcky, které jsou pro školu dostupné.

Nemůže však uplatnit podporu závislou na navýšení finančních prostředků, což je především podpora asistenta pedagoga ve třídě.

17.2 Specifikace speciálněpedagogické podpory do stupňů

Speciálněpedagogická podpora by se tedy měla odvíjet od posuzování míry potřeb, nikoli podle toho, zda jde o žáka zdravotně postiženého nebo zdravotně znevýhodněného. V rámci projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“ je jednou z klíčových aktivit vytvoření Katalogu podpůrných

opatření. Katalogy by se měly stát základní pomůckou a vodítkem učitelům škol v hlavním vzdělávacím proudu, kteří děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním vzdělávají. Autorské týmy složené zejména ze zkušených poradenských pracovníků a pedagogů škol definovaly poměrně široký výčet možných podpůrných opatření, které školy realizují buď samy, díky školním poradenským pracovištím, nebo s podporou školského poradenského zařízení (v závislosti na hloubce postižení/znevýhodnění u konkrétního žáka). Cílem je vytvořit co možná nejkomplexnější materiál, který pomůže učitelům i vedoucím pracovníkům orientovat se v rozsahu poskytovaných podpůrných opatření a usnadní jim jejich aplikaci do vzdělávacího procesu.

Vznikne tedy 7 samostatných katalogů, které daná podpůrná opatření budou konkretizovat pro cílové skupiny žáků se znevýhodněním či postižením. Jedná se o katalogy podpůrných opatření pro žáky

- s úbytkem kognitivních funkcí a s mentálním postižením;
- s úbytkem v somatických funkcích a tělesné postižené;
- se zrakovým postižením a znevýhodněním;
- se sluchovým postižením a znevýhodněním;
- s duševním onemocněním a s poruchou autistického spektra;
- s narušenou komunikační schopností;
- se sociálním znevýhodněním.

Jednotlivá podpůrná opatření jsou rozdělena do jedenácti oblastí kopírující navrhovanou míru podpory, která přichází za žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Definované oblasti podpory:

1. Organizace výuky;
2. Modifikace výukových metod a forem práce;
3. Intervence;
4. Pomůcky;
5. Úprava obsahu;
6. Hodnocení;
7. Příprava na výuku;
8. Podpora sociální a zdravotní;
9. Práce s třídním kolektivem;
10. Úprava prostředí;
11. Implementace podpůrných opatření.

17.3 Podrobné rozdělení do stupňů podpory dle míry postižení u žáků s PAS a s dalšími psychiatrickými onemocněními

Jednotlivé úrovně podpory jsou rozdělené do 5 stupňů a tyto stupně odrážejí míru poskytované podpory – ať už samotnou školou či za účasti dalších odborníků, především pracovníků ŠPP a ŠPZ. Dělení do stupňů také současně odráží potřebu navýšení finančních prostředků, které s sebou realizace podpůrných opatření přináší. Všechny činnosti popsané v nižších stupních podpory by měly být obsaženy i v náplni stupně vyššího. Žák během vzdělávání může být zařazen do různých stupňů podpory. Zařazení by vždy mělo vycházet z jeho vzdělávacích potřeb v kontextu posouzení aktuálního zdravotního stavu.

1. úroveň podpůrných opatření

Pro první stupeň podpory je klíčovým faktorem především individuální přístup k žákovi. Individualizovaný přístup, přizpůsobení metod a forem práce a respektování specifických zvláštností žáka, stejně jako zohlednění jeho speciálněpedagogických potřeb při hodnocení, by mělo být zcela v kompetenci pedagogů školy. Současně není nutné žákovi měnit nebo modifikovat obsah vzdělávání.

Tento stupeň podpory budou využívat především žáci selhávající ve výuce z důvodu častých absencí nebo z důvodu delšího onemocnění. **U žáků s PAS se tento stupeň aplikovat nebude, ale bude jistě využíván u dětí s lehkou mírou symptomatiky některých psychiatrických onemocnění. Tato míra podpory bude realizována po dobu nezbytně nutnou, nejdéle však 6 měsíců.** Pokud nedojde při aplikaci těchto opatření ke zlepšení či eliminaci příčin, které jsou důvodem pro uplatňování podpůrných opatření ve stupni 1., navrhne škola, případně ŠPP ve spolupráci s rodinou, další postup.

2. úroveň podpůrných opatření

Rozsah podpory u žáků zařazených do druhého stupně podpory již vyžaduje spolupráci školy se školským poradenským zařízením. Při vzdělávání je nutné uplatňovat speciální postupy, metody a formy práce za současného respektování specifických zvláštností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Pro děti, žáky i studenty jsou vytvořeny edukační plány, které pomáhají zprehlednit speciálněpedagogické potřeby konkrétního žáka. V opodstatněných případech se může na vzdělávání dítěte spolupodílet formou individuální prá-

ce také školní speciální pedagog. Obsah učiva může být s využitím edukačních plánů modifikován, ne však redukován. Využití konkrétní podpůrných opatření by mělo být vyhodnocováno ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Tato úroveň podpory bude doporučována pro většinu žáků využívajících podporu ve 2. stupni, bude též využívat upravené, respektive vytvořené, vizuální pomůcky, které jim usnadní překonávání problémů se zvládáním učiva.

Předpokládaná typologie žáka s poruchou autistického spektra, resp. vybraným psychiatrickým onemocněním ve 2. stupni podpory:

- Žák s PAS s lehkou mírou symptomatiky, bez závažných deficitů v oblasti komunikace a sociálního chování a bez přítomnosti obtížně zvladatelného chování.
- Žák s psychiatrickým onemocněním, které má dlouhodobý dopad na školní výkon a manifestuje se častými absencemi, výkyvy nálad i výkonu, neschopností plnit zadané úkoly v takové míře, jaká je po žákovi požadována, obtížemi se zapojením do kolektivu apod.

3. úroveň podpůrných opatření

Opatření ve třetím stupni podpory budou aplikována u žáka, kterému opatření 1. a 2. stupně nepomohla zvládnout obtíže ve vzdělávání nebo u žáka, jehož rozsah problémů zasahujících do vzdělávání má takovou šíři, která mu brání absolvovat proces vzdělávání bez vyššího stupně podpory. Podkladem pro zařazení žáka do tohoto stupně podpory je komplexní diagnostika ŠPZ. Charakter obtíží žáka spojených se vzděláváním vyžaduje dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, stanoví postupy, metody a formy práce, které povedou k eliminaci obtíží žáka ve vzdělávání a doporučí vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy vzdělávacích podmínek, režimová opatření, úpravu prostředí, ve kterém je žák vzděláván, a rozsah domácí přípravy. U žáků zařazených do tohoto stupně podpory je vyžadována odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence, která je realizována přímo ve škole nebo ve ŠPZ, případně v rodině žáka.

Podpora je poskytována školou v součinnosti s pracovníky ŠPZ. Při vzdělávání je nutné využívat speciální metody, formy a postupy za současného respektování specifických zvláštností žáka s podporou úpravy hodnocení výsledků vzdělávání. Jako prostředek pro realizaci podpůrných opatření je vytvořen individuální vzdělávací plán. Obsah učiva může být v odůvodněných

případech nejen modifikován, ale také redukován. Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační pomůcky. Je využívána úprava pracovního prostředí. Pro některé žáky je uplatňováno podpůrné opatření ve formě snížení počtu žáků ve třídě. Snížení se může týkat jak kolektivu celé třídy, tak i snížení počtu žáků pouze ve vybraných předmětech. V odůvodněných případech je vhodné zřídit funkci asistenta pedagoga, dle konkrétních projevů daného zdravotního postižení či znevýhodnění. Asistent pedagoga v tomto případě pracuje ve třídě jen v některých předmětech či na část vyučování. Pro studenty středních a vyšších odborných škol je možné využít prodloužení délky vzdělávání. Důležitými podpůrnými opatřeními, která pomohou žákům zvládnout vzdělávací proces, jsou kritériální úpravy hodnocení, uzpůsobení podmínek při přijímacích a závěrečných zkouškách (závěrečná zkouška, maturita, přijímací zkoušky na střední školy apod.). Efektivita využívaných podpůrných opatření je pravidelně vyhodnocována školou ve spolupráci se školským poradenským zařízením a rodinou žáka.

Předpokládaná typologie žáka s poruchou autistického spektra, resp. vybraným psychiatrickým onemocněním ve 3. stupni podpory:

- Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou autismu s deficitem v oblasti sociálního chování, s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.);
- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženou vývojovou poruchou řeči, jejíž důsledky se promítají do oblasti komunikace (problémy se zvládáním učiva), nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu (ČJ, naukové předměty, pobyt mimo školu...);
- Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti, jejíž důsledky ovlivňují vzdělávací proces především nízkou mírou adaptability a soustředění, nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu;
- Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou autismu se závažnějším deficitem v oblasti sociálního chování, jehož důsledkem je obtížné zvladatelné chování – využití vizualizovaných pomůcek především při organizaci volného času (přestávky, volné hodiny, mimoškolní akce), případná pomoc asistenta pedagoga při organizaci volného času nebo v předmětech, které nejsou jasně strukturovány (výchovné předměty);

- Žák s psychiatrickou diagnózou, která výrazně ovlivňuje žákovy možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy, velmi časté absence...), který má problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, úzkostně depresivní symptomatika, sociální fobie, schizofrenie atd.).

4. úroveň podpůrných opatření

Do 4. stupně podpory bude zařazen žák, u kterého nepřinesla opatření z nižšího stupně podpory takové výsledky, které by pomohly eliminovat žákovy problémy ve vzdělávání. Pro realizaci tohoto stupně je nezbytná podrobná a komplexní diagnostika ŠPZ. Charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, stanovení postupu při jejich nápravě i formy nápravy a vytvoření individuálního vzdělávacího plánu. Odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence ve škole vyžaduje zařazení hodin speciálněpedagogické péče, které je nutné zaměřit na konkrétní potřeby žáka s ohledem na typ postižení a projevy s ním spojené. Pracovníci ŠPZ se průběžně věnují speciálněpedagogické intervenci u žáka a monitorují jeho vzdělávací potřeby, aby bylo možné je průběžně upravovat.

Na této úrovni podpůrných opatření je nutné přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáka obsah vzdělávání i využívané metody a formy práce. Základem je individuální přístup při respektování specifických zvláštností žáka v souladu s jeho možnostmi, což se promítá také do úpravy hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva může být modifikován a redukován, není to však podmínkou při využití podpůrných opatření v tomto stupni. Při vzdělávání je nutné využívat speciálně upravené učebnice, speciální didaktické pomůcky, lze zde uplatnit také finančně náročnější kompenzační pomůcky a ve většině případů je nutná jak rozsáhlejší úprava pracovního prostředí třídy, tak i úprava samotného pracovního místa.

Výuka předmětů speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám je zajišťována pedagogem s příslušnou kvalifikací (v odůvodněných případech je využíváno i terapeutických metod).

U některých dětí, žáků a studentů může být nutné při podpoře komunikace ve výuce využívání alternativních a augmentativních forem komunikace s využitím podpory potřebných pomůcek (komunikátory, PC, iPad, speciální klávesnice apod.).

Obvyklá je potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem, např. zřízení funkce asistent pedagoga buď na část výuky nebo i s možností jeho využití po celou dobu výuky, s odbornou

kvalifikací odpovídající jeho náplni práce. Jako jedno z podpůrných opatření může být využíváno i snížení počtu žáků ve třídě. Vzhledem k míře postižení je činnost asistenta pedagoga rozšířena o poskytování pomoci při sebeobslužných činnostech, při zvládání náročného chování a při nácvicích sociálních dovedností. Obsah a průběžné vyhodnocování IVP je součástí vzdělávání této skupiny žáků. Při evaluaci efektivity realizace IVP je možné pořádat případové konference z důvodu komplexního pohledu na úroveň vzdělávání žáka.

Předpokládaná typologie žáka s poruchou autistického spektra, resp. vybraným psychiatrickým onemocněním ve 4. stupni podpory:

- Žák se středně těžkou až těžkou symptomatikou autismu se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.);
- Žák s poruchou autistického spektra se středně těžkou symptomatikou autismu s přidruženými poruchami a onemocněními (ADHD, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, OCD, SPU, SPCH apod.), jejichž důsledky se manifestují v oblasti obtížně zvladatelného chování i ve zvládání vzdělávacího procesu, nutná podpora asistenta pedagoga (ne nutně po celou dobu výuky); nutnost využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků apod.;
- Žák se středně těžkou symptomatikou autismu s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem na oblast vzdělávání; nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistenta pedagoga po celou dobu výuky, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu;
- Žák s psychiatrickou diagnózou, která výrazně ovlivňuje jeho možnosti při vzdělávání (výrazně omezená docházka do školy, časté hospitalizace apod.); má problémy se zvládáním učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, sociální fobie, schizofrenie atd.), které se manifestují závažnými problémy v chování – nutná přítomnost asistenta pedagoga a snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu.

5. úroveň podpůrných opatření

Tento stupeň podpory bude realizován pouze u žáků s nejtěžším stupněm zdravotního postižení, většinou v kombinaci s dalšími poruchami a onemocněními. Půjde o žáky, u kterých by aplikace nižších stupňů podpory nepřinesla dostačující zlepšení a ovlivnění symptomů provázejících základní diagnózu.

Podkladem pro přiznání nejvyššího stupně podpory je podrobná komplexní diagnostika ŠPZ. Charakter obtíží žáka ve vzdělávání vyžaduje nejvyšší míru uzpůsobení organizace, obsahu, forem i metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání. Obsah učiva je zpravidla modifikován a redukován vzhledem k jejich potřebám. Při vzdělávání je nezbytné využít speciální učebnice a další upravené či vyrobené výukové materiály, speciální didaktické pomůcky a často finančně náročné pomůcky kompenzační. Nutná je úprava pracovního prostředí školy i třídy.

Obsah výuky předmětů speciálněpedagogické péče je modifikován pro potřeby žáka a je zajišťován s využitím terapeutických metod a postupů, s podporou speciálních pomůcek. Tento způsob výuky může zajišťovat pouze pedagog s příslušnou odbornou kvalifikací. Je realizován individuální formou, případně ve skupině s podporou dalšího pedagogického pracovníka.

Vzhledem k závažnosti postižení bývá často nutné v rámci školy poskytovat i individuální speciálněpedagogickou péči v době mimo vyučování. Zřízení funkce asistenta pedagoga vyžaduje navýšení časové dotace nejen na celou dobu výuky, ale také na přípravu tvorby a na výrobu pomůcek. Asistent pedagoga se podílí na přímé práci se žákem nejen ve třídě, ale často i mimo třídu. Podmínkou je odpovídající kvalifikace. Ve třídách, které jsou zřízeny jako třídy speciální pro žáky s autismem, je nutné zajistit také druhého pedagoga ve třídě a uplatnit další podpůrné opatření, jako je například snížení počtu žáků ve třídě.

V případě potřeby (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) je možné využít i individuální výuku v domácím prostředí zajišťovanou pedagogy školy.

Předpokládaná typologie žáka s poruchou autistického spektra, resp. vybraným psychiatrickým onemocněním v 5. stupni podpory:

- Žák s těžkou symptomatikou autismu se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.), úprava pracovního místa, kombinace individuální výuky a zapojení do kolektivu, v opodstatněných případech realizace výuky mimo třídu – nutná podpora asistenta pedagoga;
- Žák s poruchou autistického spektra s těžkou symptomatikou autismu s přidruženými poruchami a onemocněními (ADHD, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, OCD, SPU, SPCH apod.), je-

jichž důsledky se manifestují v oblasti obtížně zvladatelného chování, nutná podpora asistenta pedagoga, nutnost využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu. Součástí vzdělávání jsou nácviky sociálních dovedností, práce s třídním kolektivem;

- Žák s těžkou symptomatikou autismu s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem do oblasti vzdělávání a chování; nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistenta pedagoga po celou dobu výuky, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu.

Seznam použité literatury

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. *Metodika práce s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
3. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3378-6.
4. ČADILOVÁ, V.; K. THOROVÁ – ŽAMPACHOVÁ, Z., a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část II., diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3054 -6.
5. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

Kontakt

Mgr. Zuzana Žampachová

SPC při Základní škole, Štolcova 16, 618 00 Brno

zampachova@autistickaskola.cz

18 Tvorba katalogu podpůrných opatření – část pro žáky se sociálním znevýhodněním

Jindřich Monček

Anotace příspěvku

Cílem příspěvku je popsat specifika tvorby části *Katalogu podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním* (dále jen „Katalog SZn“), který vzniká souběžně s ostatními částmi *Katalogu podpůrných opatření* (dále jen „Katalog PO“) pro žáky se zdravotním postižením v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* (dále jen „IPO Inkluze“). Představíme výběr podpůrných opatření (dále jen „PO“), která jsou typická pro cílovou skupinu žáků se sociálním znevýhodněním (dále jen „žák se SZn“). Představíme návrh rozdělení PO do stupňů podle náročnosti jejich zavádění do školní praxe s ohledem na personální zabezpečení a organizační podmínky.

Klíčová slova

Sociální znevýhodnění, selektivita vzdělávání, katalog, podpůrné opatření, katalog podpůrných opatření, inkluze, žák s potřebou podpůrného opatření, stupně podpory, podpůrný přístup, oblasti podpory, projevy žáka se SZn, překážky ve vzdělávání.

18.1 Katalog PO – část pro žáky se sociálním znevýhodněním

Tvorba *Katalogu SZn* reaguje na aktuální situaci nedostatečného legislativního ošetření pojmu „sociální znevýhodnění“. Šíře přístupu k definování cílové skupiny je i mezi odborníky značná. Od přístupů založených pouze na etnickém původu a např. počtu dětí v rodině až k přesvědčení, že je třeba přistupovat ke všem žákům stejně a diferencovat pouze podle jejich aktuálních potřeb. S tím souvisí jak nepřipravenost škol identifikovat tyto žáky, tak zajišťovat jim cílenou podporu ve vzdělávání. Pokud jsou nějaká podpůrná opatření ve škole aplikována, je to provázáno jejich nesystémovým financováním.

váním ve školské praxi. Důsledkem je vysoká selektivita českého vzdělávacího systému.

Cílová skupina žáků, kterým mají pomáhat PO obsažená v *Katalogu SZn* není přesně určená, proto autoři *Katalogu SZn* pojali PO tak, aby cílila na pokud možno nejširší skupinu žáků. Při tvorbě PO pro žáky se SZn se ukázalo, že většina PO je realizovatelná školou bez nároku na další personální a materiální podmínky. Jsou definovaná jako PO v 1. stupni podpory (bez zvýšeného finančního nároku). Právě tato PO směřují k většině žáků ve třídě, podporují pozitivně dynamiku celé třídy, pomáhají nastavovat individuální přístup ke všem žákům a podobně. Díky tomu se autoři vyhnuli problému připravovat PO pro (zatím) nejednoznačně určenou cílovou skupinu žáků se SZn.

Díky aktivnímu využívání souboru PO pro žáky se SZn škola nastavuje tzv. *podpůrný přístup* k žákům. Ten se dá popsat jako proměna paradigmatu školy, která se z primárního zaměření „na výkon“ zaměřuje na posilování dobrého klimatu školy, bezpečného prostředí a podporování žáků v dosahování jejich aktuálního maxima. V rámci tohoto přístupu se škole může velmi dobře dařit vytvářet takové podmínky pro vzdělávání žáků, že přirozeně eliminuje jejich nedostatečnosti, které vyplývají nejrůznějších příčin. Znevýhodnění žáka se ve škole nakonec nemusí vůbec projevit jako překážka při vzdělávání. Dobře se daří pracovat preventivně, předcházet situacím, které vyžadují radikálnější intervence ze strany školy.

Pro úspěšnou aplikaci PO je potřeba ve školách vytvořit příznivé podmínky jak personální – odborníci školního poradenského pracoviště (dále jen „ŠPP“), tak organizační podmínky – např. efektivní „případové konference“, funkční „individuální vzdělávací plány“ (dále jen „IVP“). Z toho důvodu autoři *Katalogu PO* předřadili před soubor jednotlivých PO kapitoly popisující „personální a organizační podmínky implementace PO“. Za ní následují jednotlivá PO rozdělená do kapitol podle oblastí podpory. Oblasti jsou řazeny tak, jak by modelově měla škola podporu žákovi s potřebou podpůrného opatření nabízet. Upraví se mu organizace vyučování, přizpůsobí metody a formy práce, intenzivně se podpoří v oblastech, ve kterých má největší nedostatky, upraví se mu pomůcky a přizpůsobí obsah výuky, hodnocení a domácí příprava. Dále se žákovi podle potřeby poskytne podpora sociální a zdravotní, pracuje se s dynamikou kolektivu, ve kterém se nachází, případně se upraví prostředí výuky.

V *Katalogu SZn* mají být podle zadání projektu shromážděna všechna existující i potenciální podpůrná opatření, tj. ta, která jsou již realizována za současných podmínek, i ta, která by bylo možné využít při systémových

změnách českého vzdělávacího systému, zejména systému financování. Jsou tu uvedeny příklady dobré praxe z tuzemska, včetně pilotních a málo rozšířených iniciativ zkoušených jen na několika školách, i opatření fungující v zahraničí, pro jejichž zavedení ovšem může chybět systémové ukotvení. Tato opatření jsou v *Katalogu* zařazena do tzv. „ružového pole“ (PO realizovatelná podmíněně). Na základě zjištění a výstupů jednotlivých klíčových aktivit předkladatel navrhne legislativní a organizační změny vzdělávacího systému, které umožní mimo jiné i implementaci všech navržených opatření.

18.2 Přehled podpůrných opatření typických pro podporu žáků se SZn

Výčet všech PO rozdělených do oblastí je uveden v příloze č. 1 „Seznam definovaných oblastí i jednotlivých podpůrných opatření spolu s přehledem, pro který dílčí katalog jsou zpracována“ k příspěvku *Katalog PO* (autor P. Baslerová), viz seznam literatury. Na tomto místě uvádíme výběr PO typických pro podporu žáků se SZn. Ta se mnohdy nevyskytují v jiných částech *Katalogu PO* určených pro jiné cílové skupiny (dále jen „CS“), ale jsou využitelné i pro podporu těchto skupin žáků. Následuje přehled oblastí:

1. Organizace výuky

- Dočasný, občasný pobyt žáka mimo kmenovou třídu ve vytvořeném prostředí – jedná se o prostředí, které svým charakterem nepřipomíná školním prostředí; PO je určeno pro dítě, které se potřebuje zklidnit po nějakém afektu nebo dítě, které potřebuje klidné pracovní místo po nějaký čas (dítě s poruchou koncentrace pozornosti, vysoká míra úzkostnosti ze sociálního kontaktu).
- Zajištění stabilního prostoru pro otevřenou komunikaci a sdílení – opatření je provázáno s realizací velké části opatření uvedených v oblasti 9 *Práce s třídním kolektivem*. Jedná se o vytvoření/uzpůsobení zejména stabilního časového prostoru pro realizaci aktivit typu „komunitní kruh“ a další činnosti pro práci s dynamikou třídy.
- Dočasná vyloučení žáka z vyučovacího procesu (žák se v období vyloučení nevzdělává) – je specifické opatření, které se vztahuje na žáka s výjimečným kázeňským problémem – krátkodobé vyloučení ze školy spojené s intervencí OSPOD, psychologa – žák se v době vyloučení neučí.

2. Modifikace výukových metod a forem práce

- Dočasná výuka v homogenních/heterogenních skupinách – reaguje na potřeby, kdy někdy je vhodné využít homogenní, někdy heterogenní skupinu; nemá však zůstat jako trvalé rozdělení žáků, ne výkonnostní skupiny; patří sem i dočasné zařazení do vyrovnávací třídy.
- Cílené vytváření prostoru/příležitostí pro seberealizaci žáků – zásadní PO z hlediska CS; učitel cíleně pamatuje na to, že dává prostor žákovi, kterému se často nedaří, aby mohl zažít úspěch v nějaké činnosti, něco sám udělat.
- Jazykové vzdělávání ve všech předmětech – jedná se o specifické opatření pro žáky s odlišným mateřským jazykem (dále jen „OMJ“).
- Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání (dočasná vizuální podpora průběhu vzdělávání pro cizince) – opatření bylo autory navrženo pro žáky s odlišným mateřským jazykem, výborně se ale hodí i pro děti s kognitivními deficity i sluchovým postižením; ostatní autoři jej mohou využít a adaptovat pro potřeby svých cílových skupin.
- Kooperativní učení a skupinová práce podporující komunikaci – metody a formy, které mají zásadní vliv na rozvoj „měkkých kompetencí“ – životní dovednosti žáka, které ovlivňují jeho osobnostní rozvoj, sebepojetí, zdravé sebevědomí, zařazení do skupiny, vzájemnost atd.
- Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti – podporují úspěšnost žáka ve vzdělávání.

3. Intervence (v užším slova smyslu)

- Spolupráce školy a rodiny zahrnující fáze této spolupráce – je pro autory *Katalogu SZn* klíčová, proto byla rozdělena do tematických oblastí: zahájení spolupráce rodiny a školy, průběžná spolupráce rodiny a školy, spolupráce rodiny a školy při řešení krizových situací, podpora předávání informací mezi rodinou a školou.
- Využití principů metody *videotrénink interakcí* – monitorování a rozvíjení vztahů ve třídě.
- Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem a navazující jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce pro žáky s OMJ.
- Využití tlumočnických služeb pro žáky a rodiče žáků s OMJ – pokud přichází žák s OMJ, ředitel kontaktuje centrum a dostane tlumočnicka; je tu popsáno i to, co se rodičům řekne jako vstupní informace: "orientační balíček".

- Intervence v období zahájení školní docházky: rozvoj dílčích funkcí podmiňujících osvojení trivia, nácvik konkrétního logického myšlení, podpora zvládání emoční zátěže spojené s nástupem do školy – všechna tři opatření jsou zásadní pro *Katalog SZn*; vstupní nezralost dětí z důvodu nedostatečně podnětné výchovy je primárním spouštěčem školního neúspěchu; týká se dětí, které nenavštěvovaly žádné školní zařízení; stávají se často agresorem nebo submisivní obětí.
 - Rozvoj emoční inteligence žáků, práce s emocemi žáků v konfliktních situacích – navazuje na PO popsané v předešlém odstavci.
4. Didaktické pomůcky – tato oblast představuje soubor opatření, které nemají prioritu pro skupinu žáků se SZn.
5. Úprava obsahu vzdělávání
- Podpora mateřského jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem.
6. Hodnocení
- Diferenciace cílů dle možností a potřeb žáků – jedná se o klíčové opatření;
 - Plánování dle časových/tematických celků – týdenní plánování, měsíční plánování; plánování v rámci žákovského portfolia atd.);
 - Vyvážený rozvoj ve všech doménách kurikula (kognitivní, afektivní, psychomotorické);
 - Formativní hodnocení.
7. Příprava na výuku
- Příprava na vyučování poskytovaná školou – u žáků se SZn, jejichž rodiče jim nedávají žádnou podporu při vzdělávání a nevytvářejí jim prostor pro přípravu (př. dítě nemá stůl ani klid na školní přípravu, nikdo se mu v tomto ohledu nevěnuje).
 - Úprava obsahu domácí přípravy – ve smyslu jiného zadání domácích úkolů z různých důvodů (u dětí s odlišným mateřským jazykem to může být zadávání úkolů cílených na rozvoj v osvojování vyučovacího jazyka nebo naopak v mateřském jazyce apod.).
8. Podpora zdravotní a sociální
- Spolupráce s OSPOD.

9. Práce s třídním kolektivem

- Podpora žáků při formování žákovské skupiny.
- Průběžná podpora kladných vztahů a spolupráce mezi žáky.
- Nácvik řešení krizové situace.
- Zajištění klimatu pro bezpečnou komunikaci mezi žáky i učiteli.
- Průběžná práce s emocemi žáků (podpora emočního rozvoje žáků).
- Příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy.
- Ovlivňování postojů žáků v přijímání různosti.
- Rozvoj dovedností a kompetencí zprostředkovaných jedincem s odlišností.
- Využití „peer“ efektu (posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělávání).
- Systematická podpora osobnostně-sociálního rozvoje žáků.
- Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování.

10. Úprava prostředí

- Jedná se o opatření ve většině případů spojená s jednorázovou finanční investicí (mnohdy velmi vysokou). Nelze ho hradit z příplatku k normativu na žáka s potřebou PO. Může to být např. účelově vázaná část rezervy poskytovaná krajům. Na bezbariérovost prostor jsou prostředky i z jiných resortů.

11. Implementace podpůrných opatření

- Podmínky personální: koordinátor oblasti života školy (podporující klima školy), komunikátor „škola – rodina“, sociální pedagog.

18.3 Rozdělení PO do stupňů podle náročnosti jejich implementace

V rámci tvorby *Katalogu SZn* se řeší klíčová otázka, jak taxativně vymezit potřebnou míru podpory, na základě čeho přiznat stupeň PO. Po několika odborných diskuzích se autoři katalogu přiklání ke způsobu kategorizovat podpůrná opatření (jejich míru náročnosti při aplikování), nikoliv kategorizování (nálepkování) žáků. Přiznávání opatření bude probíhat na základě projevů žáků ve škole nebo na základě identifikování překážek při vzdělávání. PO budou přiznávána ve stupních 1–5 podle náročnosti jejich implementace.

Stupeň 1 je plánován bez zvýšených organizačních, personálních a finančních nároků. Škola ho bude umět realizovat sama bez doporučení ŠPZ, pouze s přispěním odborníků ŠPP. Bude pro CS žáků se SZn nejčastějším PO. Od 2. stupně si škola bude nárokovat navýšené finanční prostředky. Pro CS žáků se SZn přicházejí v úvahu ještě PO zařazená do 2. a 3. stupně podpory. PO ve vyšším stupni podpory se nejčastěji objevují v oblasti intervence.

18.3.1 Obecná charakteristika stupňů

Obecná charakteristika stupně 1:

- okamžitá pedagogická diagnostika, příp. základní speciálněpedagogická/psychologická diagnostika ŠPP,
- okamžitá reakce pedagoga – aplikace opatření,
- neupravený vzdělávací plán,
- upravené časové limity na jednotlivé úkoly,
- specifická kontrola pochopení učiva,
- individualizované zadání úkolů,
- podpora ŠPP (speciálněpedagogická/psychologická) v rozsahu 2 hodin / 14 dní,
- individuální konzultace pedagoga se speciálním pedagogem/psychologem,
- individuální konzultace pedagoga s rodiči/zákonnými zástupci,
- práce pedagoga se sociální dynamikou a klimatem ve třídě,
- všechny informace o projevech, problémech a aplikovaných opatřeních zaznamenány do složky žáka, podepsáno pedagogem, v případě diagnostiky či intervence ŠPP také příslušným pracovníkem,
- maximální doba pro přehodnocení stupně jsou dva měsíce.

Obecná charakteristika stupně 2:

- diagnostiku provede ŠPZ do 14 dnů, zpráva po té do 30 dnů,
- stále aplikace PO stupně jedna, po zprávě okamžitá aplikace PO ve stupni 2, nastavení IVP do dvou měsíců od zjištění druhého stupně,
- intervence ŠPP (speciálněpedagogická/psychologická) v rozsahu 2 hodin týdně,
- případová konference na úrovni školy za účasti rodičů a poradenských pracovníků,
- zajištění mimoškolní přípravy (doučování ve škole, v NZDM, v jiné NNO),

- rozšíření výuky jednoho předmětu (jazyka) o 2 hodiny týdně,
- maximální doba pro přehodnocení stupně je pět měsíců.

Obecná charakteristika stupně 3:

- diagnostiku provede ŠPZ do 14 dnů, zpráva po té do 30 dnů,
- stále aplikace PO stupně jedna a dva, po zprávě okamžitá aplikace PO ve stupni 3, přenastavení IVP do dvou měsíců od zjištění třetího stupně,
- intervence ŠPP (speciálněpedagogická/psychologická) v rozsahu 3–10 hodin týdně (ve stupni 3 okamžitě po zprávě ŠPZ),
- případová konference na úrovni školy, za účasti rodičů a poradenských pracovníků,
- zajištění mimoškolní přípravy (doučování ve škole, v NZDM, v jiné NNO),
- rozšíření výuky jazyka o 5–10 hodin týdně vč. češtiny pro cizince,
- výuka 2 základních předmětů v menší skupině,
- asistence ve výuce na 5 hodin týdně,
- maximální doba pro přehodnocení stupně je pět měsíců.

18.4 Projevy žáka se SZn ve škole

Pomůckou pro přiznání stupně PO jsou projevy žáka ve škole při vzdělávání (např. jeho zapojení do školního kolektivu, úspěšnost při vyučování) a jeho další specifika. Autoři *Katalogu SZn* vytvořili návrh výčtu projevů, které slouží jako pomůcka učitele k použití určitého stupně PO. V žádném případě se nejedná o nástroj, který by nějak „nálepkoval“ žáky. Učitel ho využije jako orientační vodítko. Potřeba žáka využívat PO je dynamický proces, odvislý značně od nastavení kultury školy. Nejedná se o nějakou trvalou „vlastnost“ žáka. Výčet není úplný, bude se dále rozšiřovat a zpřesňovat. Bude sloužit jako podklad pro tvorbu metodiky pro práci s *Katalogem SZn*.

Projevy žáka, které vyžadují užití PO ve stupni 1:

- „počáteční selhávání“,
- obtížnější porozumění zadání (dílčí neporozumění),
- ztrácí tempo ve srovnání s průměrem,
- nepozornost, občasná únava nad rámec normálu ve třídě,
- náhlé nestandardní projevy v chování a zapojení,

- absence či nekvalita domácí přípravy,
- začátek skrytého či otevřeného záškoláctví.

Projevy žáka, které vyžadují užití PO ve stupni 2:

- „selhávání trvající déle než dva měsíce“ i po aplikaci opatření ve stupni 1,
- výraznější opoždění za průměrem,
- výraznější neporozumění zadání, absence specifických oblastí slovní zásoby,
- trvalá nepozornost, častá únava,
- absence domácí přípravy,
- skryté či otevřené záškoláctví v rozsahu jednotek hodin týdně,
- zásadnější a přetrvávající kázeňské přestupky.

Projevy žáka, které vyžadují užití PO ve stupni 3:

- „selhávání trvá“ i po aplikaci PO ve stupni 2,
- již zásadní opoždění za průměrem hrozící propadáním,
- absence dostatečné slovní zásoby pro sledování výuky, neznalost struktur vyučovacího jazyka,
- zásadní psychická deprivace, permanentní únava, apatie,
- skryté či otevřené záškoláctví v rozsahu desítek hodin (do 25 hodin),
- zásadní kázeňské přestupky vč. agrese vůči ostatním žákům či pedagogům.

Projevy žáka, které vyžadují užití PO ve stupni 4:

- selhávání trvá i po aplikaci PO ve stupni 3,
- znalosti a dovednosti řádově na úrovni nižšího ročníku,
- neznalost vyučovacího jazyka,
- výrazný posttraumatický stav, apatie,
- skryté či otevřené záškoláctví v rozsahu 25–100 hodin.

Seznam použité literatury:

1. FELCMANOVÁ, L.; MONČEK, J.; PIORECKÝ, V. Katalog podpůrných opatření – Přehled projevů žáků s obtížemi v učení a zapojení In: *1. monitorovací zpráva projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání“*. Olomouc, 2013.
2. FELCMANOVÁ, L.; MONČEK, J.; PIORECKÝ, V. Katalog podpůrných opatření – Přehled stupňů podpory [online]. c2014, poslední revize

2013-11-20 [vid. 2014-04-10]. Dostupné z: <https://drive.google.com/?tab=wo&authuser=0#folders/0BzS0o5jHoACIUzh3YVlmOUhNWEU>.

Kontakt

Mgr. Jindřich Monček

Člověk v tísni, o.p.s.

Šafaříkova 24, 120 00 Praha 2

jindrich.moncek@clovekv tisni.cz

19 Standard práce asistenta pedagoga

Olga Kusá, Mariana Koutská

Anotace příspěvku

Příspěvek představuje právě připravovaný dokument *Standard práce asistenta pedagoga*, který je jednou z klíčových aktivit projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice*. Text příspěvku se v úvodní části věnuje obecnému vymezení profesního standardu a důvodům jeho vzniku právě pro profesi asistenta pedagoga. Dále se zaměřuje na etická hlediska spojená s pozicí asistenta pedagoga ve škole a se spoluprací s pedagogem přímo ve třídě. Druhá část příspěvku rozebírá strukturu připravovaného *Standardu práce asistenta pedagoga*. Seznamuje čtenáře se systémovým vymezením této profese a s nároky na osobnostní a profesní kompetence. Věnuje se také otázkám začlenění asistenta pedagoga do pedagogického týmu školy a v neposlední řadě nástrojům hodnocení jeho práce a metodickému vedení. Poslední část příspěvku propojuje připravovaný *Standard práce* s dalšími klíčovými aktivitami, které se pozice asistenta pedagoga věnují, tedy se sítí metodického vedení, s metodikami práce, systémem vzdělávání a konečně s návrhem systému financování asistenta pedagoga.

Klíčová slova

Standard práce, asistent pedagoga, legislativa, kompetence, pedagogický pracovník, metodické vedení, supervize, hodnocení, financování

19.1 Úvod

Již delší dobu narůstá potřeba explicitně definovat kvalitu učitele, potažmo pedagogického pracovníka obecně, a legislativně ukotvit profesní standard jako normu, která na základě struktury profesních činností, povinností a odpovědností stanovuje profesní kompetence potřebné pro standardní, kvalitní výkon profese pedagogického pracovníka (Vašutová 2004). Existence profesního standardu by měla přispět k výraznější profesionalizaci asistentů pedagoga a také ke zlepšení kvality vzdělávání v českých mateřských, základních a středních školách.

Vytvořit obecně platný standard jedné profesní skupiny pedagogických pracovníků v současné situaci není lehký úkol. MŠMT iniciovalo v roce 2009 aktivity vedoucí k vytvoření „profesního standardu učitele“ u nás. Tehdy zahájená diskuse však z řady důvodů přinesla jen úvodní vymezení přístupů k tomuto problému a nedošlo k završení prací v podobě uceleného dokumentu normativní či alespoň koncepční povahy. Vytvoření tohoto dokumentu (obecný rámec činnosti – kvality činnosti pedagogických pracovníků či učitelů) by bylo vhodným rámcem pro práce na předkládaném dokumentu – standardu (činnosti) asistenta pedagoga. I bez zastřešujícího materiálu však předkládaný *Standard asistenta pedagoga* řeší základní otázky existence této profesní skupiny pedagogických pracovníků. Stanoví základní cíle a zásady jeho působení na českých školách.

Aby představa o kvalitě asistenta pedagoga vyjádřená profesním standardem reflektovala realitu a potřeby školní praxe v kontextu současného vzdělávacího systému, považujeme za důležité, aby byl *Standard* vytvářen v interakci a spolupráci mezi účastníky vzdělávacího procesu, akademické půdy a vzdělávací politiky. Klademe důraz na demokratický proces tvorby standardu „zdola“, na možnost spolupodílet se a ovlivňovat jak jeho celkové pojetí, tak konkrétní formulace. Pro funkčnost standardu je tato skutečnost velmi důležitá. Je nutné zajistit, aby byl *Standard* široce sdílen různými aktéry vzdělávání, aby byl vnitřně přijat asistenty pedagoga a dalšími klíčovými aktéry vzdělávání a aby byl v souladu s tím, jak oni sami chápou podstatu své práce.

Prostřednictvím konferencí a řady dalších odborných setkání dostali asistenti pedagoga, učitelé a další reprezentanti školní praxe a školského systému příležitost se angažovat v odborných diskuzích, zapojit se do procesu tvorby a připomínkování *Standardu*. Jedině profesní standard, který je sdílený a zvnitřněný, může být pro asistenty pedagoga motivací a motorem ke zkvalitňování vlastní činnosti.

19.2 Standard práce – terminologické vymezení

Cílem *Standardu práce asistenta pedagoga* je zvýšit kvalitu českého vzdělávacího systému prostřednictvím podpory profesního růstu asistentů pedagoga. Výchozím bodem pro profesní růst je popis žádoucí a očekávané kvality práce asistenta pedagoga v odpovídajících ukazatelích. Jinak řečeno, definujeme standard kvality asistentovy práce přijatelný pro české školy.

Standard práce asistenta pedagoga je také vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, společenského očekávání vzhledem k rolím a jeho kompetencím. Je formulován v podobě kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a postojů (Spilková 2004). Chápeme jej jako normu, ale nikoli jako normu neměnnou, ale jako otevřený, vyvíjející se fenomén, ponechávající prostor pro individuální variace, inovace apod.

Standard práce asistenta pedagoga také vymezuje náležitosti profese asistenta pedagoga s ohledem na právní řád České republiky, vzdělávací politiku a potřeby inkluzivní školy, která je otevřena všem žákům bez rozdílu. Standard práce řeší základní otázky existence této profesní skupiny pedagogických pracovníků:

- stanovuje základní cíle a zásady působení asistenta pedagoga v českých školách;
- popisuje potřebný organizační a legislativně správní rámec vzdělávání asistenta pedagoga (získávání kvalifikace) a navrhuje potřebný rámec dalšího vzdělávání asistentů pedagoga;
- podrobně řeší organizačně-správní aspekty ustavení této profesní pozice ve školách i základní normativní pravidla výkonu této činnosti (zejména pracovně-právního charakteru);
- stanovuje základní předpoklady pro kvalitní výkon pozice asistenta pedagoga (osobnostní předpoklady a klíčové kompetence, které jsou nezbytnou prerekvizitou pro hodnocení kvality výkonu jeho činnosti)
- vymezuje působnost asistenta pedagoga jako člena pedagogického týmu školy;
- doporučuje systém metodického vedení a systému hodnocení asistenta pedagoga vzhledem k jeho podílu na výchovně-vzdělávací činnosti ve třídě i mimo ni.

19.2.1 Profese a činnosti asistenta pedagoga

Profese asistenta pedagoga v pozici pedagogického pracovníka je komplexní a propojuje klíčové aktéry celého výchovně-vzdělávacího procesu. Podle Bařinkové, Čalové a Fiedlerové (2012) lze pracovní náplň asistenta pedagoga rozdělit do čtyř hlavních oblastí:

- 1) činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k pedagogům;
- 2) činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k žákům;

- 3) činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k rodičům a zákonným zástupcům;
- 4) činnosti asistenta pedagoga nad rámec pracovní náplně.

Asistent pedagoga se spolu s pedagogem dané třídy podílí na časové a organizační struktuře hodiny i přípravě tematicky zaměřených pomůcek. Dále se věnuje dozorování nad žáky při přestávkách, při obědech apod. Spolupracuje také s dalšími pedagogickými a poradenskými pracovníky, konkrétně s vedením školy, výchovným poradcem, metodikem prevence, školním psychologem, případně speciálním pedagogem. Asistent pedagoga také spolupracuje na zajišťování organizační pomoci při mimoškolních zájmových a kulturních aktivitách a na vytváření a vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu žáka.

Ve vztahu k žákům kmenové třídy se asistent pedagoga věnuje rozvíjení dovedností a kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s nácvikem a rozvojem sociálních návyků. Role asistenta pedagoga však nekončí u konkrétního žáka s potřebou podpůrného opatření. Asistent pedagoga se cíleně zaměřuje i na podporu vzájemné komunikace mezi všemi žáky dané třídy a rozvoj sociálních dovedností všech bez výjimky. Podle dva roky starého výzkumu (Bařinková, Čalová, Fiedlerová, 2012) se činnost asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi projevuje především v individuální pomoci žákovi přímo ve výuce. Nicméně druhou nejčastější aktivitou je mediace a facilitace vzájemné komunikace pedagogů se žáky a žáků s pedagogy mezi sebou, společně s řešením konfliktních situací mezi spolužáky. Mimo tyto klíčové činnosti asistent pedagoga pomáhá při přípravě na vyučování, s doučováním a pozorováním vývoje žáka. Asistent pedagoga bývá využíván i pro práci s třídním kolektivem pro práci s emocemi žáků a sociodynamikou třídy. Významnou pracovní náplň v této skupině činností představuje také práce s žáky při mimoškolních a kulturních aktivitách a výletech.

Asistent pedagoga plní také významnou roli ve vztahu k rodičům a rodinným zástupcům žáků. Pedagog může využít jeho asistence při konzultacích s rodiči žáka přímo po vyučování. V některých případech dochází i k návštěvám asistenta pedagoga přímo v rodině dítěte a asistent pedagoga funguje částečně na úrovni sociálního pracovníka. Jeho vliv se může projevit nejen v rámci rodiny dítěte, ale případně také v rámci celé komunity, a to především při překonávání kulturních bariér. Cílem je především umožnit plnohodnotné sdílení informací mezi školou (pedagogem) a rodinou, pomoc s doplněním učiva a v případě nemoci dítěte usnadnění přechodu dítěte z domácího prostředí zpět do školy.

K práci asistenta pedagoga by mělo patřit i další vzdělávání, prohlubování dovedností a kompetencí ve vztahu k žákům, kolegům-pedagogům školy a rodině dítěte. Mezi činnosti asistenta pedagoga tudíž patří i studium odborné literatury, účast na seminářích a vzdělávacích workshopech. Velmi významný podíl práce asistenta pedagoga by mělo představovat i hodnocení (a sebehodnocení) jeho práce, spolu s metodickým vedením a metodickou podporou.

Zvláště poslední oblast činnosti asistenta pedagoga je velmi opomíjena a není systémově vymezena. Vzhledem k této okolnosti i výše vytyčeným činnostem, kterým by se asistent pedagoga měl věnovat, vyvstává řada obtíží, respektive etických dilemat, kterým asistent pedagoga musí ve své práci čelit.

19.2.2 Etické hledisko profese asistenta pedagoga

Práce asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému vychází z demokratických hodnot a respektu k lidským právům skupin i jednotlivců. Podle Bařinkové (2012, s. 68) asistent pedagoga musí:

- respektovat jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, rasu či barvu pleti, mateřský jazyk, věk, zdravotní stav, náboženské nebo politické přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí nebo bude podílet na životě celé společnosti;
- jednat v souladu se zájmy žáka, rodičů, pedagogů, institucí i společnosti a profese;
- respektovat právo každého jedince na seberealizaci v míře, aby současně nedocházelo k omezení takového práva druhých osob;
- upřednostňovat svou profesionální odpovědnost před svými soukromými zájmy a poskytovat služby na nejvyšší možné odborné úrovni.

Vzhledem k současnému systému přidělování asistentů je asistent pedagoga často spojován s představou práce pouze s konkrétním žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně asistent pedagoga by se měl věnovat celému třídnímu kolektivu, a to v souladu s požadavkem ochrany důstojnosti a lidských práv všech žáků bez rozdílu – a rozvoje jejich potenciálu. Zároveň je asistent pedagoga vázán právem žáka na soukromí a důvěrnost sdělení, neměl by tudíž podávat informace týkající se žáka žádné třetí nezúčastněné straně. Asistent pedagoga musí znát práva a povinnosti vycházející z jeho pracovní smlouvy, respektovat vedení školy a další pedagogy, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávací činnosti, a konečně i kulturní prostředí, ve kterém

pracuje. Mimo to asistent pedagoga dbá na udržování a zvyšování prestiže svého povolání a udržuje si povědomí o odborném vývoji ve svém oboru.

Standard práce asistenta pedagoga není sám o sobě etickým kodexem; ten zatím v prostředí českého vzdělávacího systému neexistuje. Nicméně etické otázky spojené s touto profesí jsou jedním z hlavních témat diskuze klíčových aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Je tomu tak mimo jiné právě kvůli doposud nejasnému vymezení činností a profese asistenta pedagoga. Ten bývá často přidělován k určitému žákovi a nadto konfrontován s nutností zajistit i takové druhy činností, ke kterým nemá oprávnění (např. medikace žáka apod.). I proto je etické hledisko profese asistenta pedagoga neodlučitelnou součástí *Standardu práce*.

19.3 Struktura *Standardu práce asistenta pedagoga*

19.3.1 Systémové vymezení pozice asistenta pedagoga

Při formulování profesních kompetencí potřebných pro vymezení standardního a kvalitního výkonu profese asistenta pedagoga, je nezbytné systémově vymezit pozici asistenta pedagoga a zasadit pozici asistenta pedagoga do kontextu současného vzdělávacího systému, čemuž se věnuje první kapitola návrhu *Standardu práce asistenta pedagoga*. Během uplynulých dvou desetiletí se významně měnily podmínky i celková koncepce poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, úměrně tomu dochází ke změnám i v profesi asistenta pedagoga. Nicméně tento vývoj vedl k výrazným odlišnostem mezikrajovým a v jednotlivých školách.

Cílem *Standardu* je vytvořit jednotný, a přesto obecný dokument pro všechny asistenty pedagoga, bez ohledu na to, jaký druh speciálních vzdělávacích potřeb má žák nebo žáci ve třídě. Východiskem jsou konkrétní oblasti potřebné podpory pedagogů a žáků, se kterými asistent v praxi pracuje. Snahou *Standardu* je sjednocení náhledu na činnosti asistenta pedagoga u nás.

Systémové aspekty pozice asistenta pedagoga zahrnují i právní předpisy a celkový právní rámec, který ve školské praxi vymezuje pozici pedagogických pracovníků a konkrétně i pozici asistenta pedagoga. Legislativní uchopení této profese je zahrnuto do druhé a třetí kapitoly *Standardu*. Ty jsou výčtem právních předpisů z oblasti školství, pracovněprávních vztahů, ekonomiky financování škol a dalších. Zmínujeme pouze vybrané paragrafy, kde praxe

často naráží na problémy nebo jsou v praxi zcela opomíjeni. Komentáře poskytují uživatelům informace, jak vybrané paragrafy s výkonem práce asistenta pedagoga souvisejí, nabízí také návrhy k řešení, na změny či jen k prostému zamýšlení.

19.3.2 Osobnost a kompetence asistenta pedagoga

Klíčovou část plánovaného *Standardu práce asistenta pedagoga* představuje čtvrtá kapitola, která se zaměřuje na osobnost a kompetence nutné pro tuto specifickou pozici pedagogického pracovníka. Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které lze chápat jako komplexní způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele. Profesní kompetence pedagogického pracovníka obecně lze vnímat jako ucelenou flexibilní strukturu profesních kvalit kontextového charakteru (projevuje se v činnostech pedagogického pracovníka), která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty (Spilková 2004). Profesní kompetence považujeme za základní kritérium k hodnocení kvality asistenta pedagoga a jeho práce. Podrobnější charakterizace kompetencí, zejména profesních dovedností projevujících se v konkrétních situacích ve výuce i mimo ni, slouží jako indikátory kvality asistentovy práce.

Ve snaze navázat na aktivně užívaný slovník v souvislosti s pojmem kompetence, vychází *Standard* z dělení kompetencí dle RVP (– kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní). Výhodou je zkušenost pedagogických pracovníků s pojmy, srozumitelnost a přístupnost. Popis kompetencí bude odrážet očekávané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty AP ve vazbě k jejich profesnímu výkonu a činnostem. Kompetence a činnosti neboli indikátory kvality činností asistenta pedagoga, ve vztahu k oblastem profesního rámce jsou ve *Standardu* začleněny v podobě přehledných schémat. *Standard* tak popíše požadované, respektive doporučené kompetence jednotlivých úrovní asistenta pedagoga a popis konkrétních činností vycházejících z oblastí profesního rámce, jimiž jsou:

- komunikace;
- rodina a komunita žáka;
- inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty;
- hodnocení a plánování výuky;
- výchovné a vzdělávací strategie;

- učební prostředí;
- profesní rozvoj.

Pro definování kompetencí a činností asistentů pedagoga je stěžejní jejich míra zodpovědnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu, která rozděluje asistenty do tří úrovní (míra zodpovědnosti nízká, střední a vysoká). Ke třem úrovním AP se váží doporučené požadavky na stupeň ukončeného vzdělávání a doporučení na zařazení do platových tříd. Přestože je *Standard* připraven jako jednotný a obecný dokument pro všechny asistenty pedagoga, bez ohledu na to, jaký druh speciálních vzdělávacích potřeb má žák nebo žáci ve třídě, existují v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání specifika v činnostech (kompetencích, působnosti) asistentů pedagoga, která je nutno popsat. V návaznosti na dělení dle míry zodpovědnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu nabídne kapitola koncept specifických kompetencí asistenta pedagoga v předškolním, primárním, sekundární a terciární vzdělávání.

19.3.3 Asistent pedagoga coby součást pedagogického týmu školy

Významnou část *Standardu* představuje i podkapitola, která se věnuje problematice asistenta pedagoga z pohledu jeho začlenění do pedagogického týmu. V reakci na nejednotně požímanou roli asistentů pedagoga v praxi popisuje *Standard* důležitost a kritéria partnerské a respektující spolupráce v pedagogickém týmu, vymezuje role jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu ve vztahu k asistentovi pedagoga (vedení školy, vyučující, žák, zákonní zástupci) včetně určení jejich zodpovědnosti. Definuje standardní postavení asistenta pedagoga v týmu pedagogických pracovníků a jeho vztahy k rozhodujícím účastníkům vzdělávacího procesu. Vzhledem k podnětům od asistentů pedagoga a pedagogů v praxi se ukazuje, že právě nastavení rovnoprávného a spolupracujícího vztahu mezi pedagogem a asistentem pedagoga je klíčové pro úspěšnost jejich společného působení v rámci celého třídního kolektivu i v rámci celé školy. Je také nezbytným předpokladem pro ustanovení plnohodnotné a oboustranné komunikace s rodiči žáků.

19.3.4 Hodnocení, metodické vedení asistenta pedagoga

Pozice asistenta pedagoga je v současném vzdělávacím systému nedostatečně uchopena, což je jedním z důvodů vzniku *Standardu práce*. Nicméně kromě vymezení nutných kompetencí a systémového „usazení“ asistenta pe-

dagoga mezi pedagogické pracovníky představuje zásadní téma *Standardu* této profese také metodické vedení a hodnocení práce asistenta pedagoga, které nyní patří mezi nejméně propracované aspekty systémového uchopení této profese.

Hodnocení, autoevaluace a také supervize výkonu práce asistenta pedagoga je v návrhu *Standardu práce* úzce provázána s kapitolou kompetencí a popisu náplně činností. Právě jejich prostřednictvím bude popsán rámec využití těchto indikátorů kvality pro hodnocení a sebehodnocení asistentů pedagoga. Pomocí příkladů dobré praxe nabídne *Standard* návrh reálně fungujícího modelu metodického vedení asistentů pedagoga. Součástí kapitoly bude také text věnující se supervizi coby efektivní součásti profesního rozvoje pedagogických pracovníků.

19.4 Návaznost *Standardu* na další klíčové aktivity věcné oblasti asistenta pedagoga

Z diskuzí s klíčovými aktéry celého procesu, tj. zástupci MŠMT, pracovníky krajských úřadů, zástupci České školní inspekce, řediteli škol, pracovníky školských poradenských zařízení, učiteli a konečně i samotnými asistenty pedagoga, vyplynulo, že by bylo velice přínosné provázat pracovní pozici asistenta pedagoga se stupněm jeho vzdělání a s kariérním řádem. Výchozím bodem pro profesní růst je popis žádoucí a očekávané kvality práce asistenta pedagoga v odpovídajících ukazatelích, které *Standard* definuje. Díky *Standardu* bude možné získat větší přehled o dosažené úrovni kompetencí asistenta pedagoga a o možnostech kariérního a profesního postupu. Právě tato skutečnost podporuje motivaci asistentů pedagoga věnovat se svému dalšímu profesnímu rozvoji.

19.4.1 Propojení *Standardu práce* se systémem vzdělávání asistenta pedagoga

Právě z důvodu komplexnosti celé problematiky ukotvení profese asistenta pedagoga nejen v našem právním řádu a školském systému, ale také v každodenní výukové praxi, fungování školy a v životě celé komunity, je klíčová oblast *Standardu práce asistenta pedagoga* úzce propojena s dalšími aktivitami projektu.

V prvé řadě jde o systém vzdělávání asistenta pedagoga, který se zaměřuje jak na vlastní přípravu na vykonávání této profese v rámci akreditovaných kurzů, respektive formálního vysokoškolského oboru na vybraných pedagogických fakultách, tak na další vzdělávání, které je pro udržení a další rozvíjení kompetencí nezbytných pro vykonávání této profese klíčové. V rámci nastavení systému vzdělávání AP pomůže *Standard* vytvořit kritéria kvalifikačního studia, jež mohou mít oporu v požadovaných kompetencích jednotlivých úrovní asistenta pedagoga. Vytvořením *Standardu* bude možné vypracovat efektivní kariérní řád pro asistenta pedagoga; tento kariérní řád přispěje ke zlepšení motivace asistentů ve vztahu k širokému spektru nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jejíž rozvoj je významnou součástí celého projektu.

19.4.2 Metodické vedení asistentů pedagoga

Další klíčovou aktivitou úzce svázanou se *Standardem práce asistenta pedagoga* je metodické vedení asistentů, které se prolíná celou závěrečnou částí návrhu *Standardu*. Síť vedení asistentů pedagoga, která má vzniknout společně se *Standardem*, představuje zcela nový fenomén v českém vzdělávacím systému. V současnosti asistenti pedagoga metodické vedení zcela postrádají nebo jej v rámci své práce mají zajištěno pouze sporadicky a týká se nevelkého procenta z celkového počtu asistentů, kteří na českých školách působí. Síť metodického vedení, která by kromě pravidelných supervizí asistentům nabízela i hodnocení jejich činnosti a vedení k autoevaluaci, je spojena také s nabídkou praktických metodik určených pro práci s různými věkovými skupinami nebo pro konkrétní výchovně-vzdělávací situaci.

19.4.3 Systém financování asistenta pedagoga

Poslední klíčovou aktivitu zcela neodlučitelnou od vznikajícího *Standardu práce asistenta pedagoga* představuje návrh systému financování asistenta pedagoga. Tento návrh vznikne právě na základě vytvořeného kvalifikačního systému s ohledem na dosažené vzdělání a praxi a bude definovat finanční náročnost této pozice. Vznikající *Standard práce* reaguje na problémy, kterým profesi asistenta pedagoga a přeneseně vzdělávací systém čelí. Zaprvé je to nejednotnost metodiky přidělování finančních prostředků na asistenta pedagoga na úrovni krajů. Zadruhé se jedná o dělení finančních prostředků podle

přidělování asistenta pedagoga k žákům se zdravotním postižením a žákům se sociálním znevýhodněním (přestože se jedná o asistenta pro celou třídu) bez ohledu na potřeby metodického vedení. S tím souvisí i nejednotné stanovení přímé a nepřímé pedagogické činnosti, které návrh *Standardu* také zpracovává.

Mezi návrhy opatření, které částečně vycházejí ze *Standardu práce asistenta pedagoga*, je vytvoření návrhu jednotného systému financování ve všech krajích a normativní přidělování účelově vázaných prostředků na podpůrná opatření (mimo jiné na asistenta pedagoga) s ohledem na další vzdělávání a metodické vedení asistenta pedagoga. Tyto návrhy jsou zcela v souladu se snahou *Standardu* vymezit prostor pro kariérní růst a motivaci asistenta pedagoga k dalšímu vzdělávání.

19.5 Závěr

Český vzdělávací systém prošel za poslední léta dynamickým vývojem. I přes mnohé úspěchy se však stále nedaří definovat a hodnotit kvalitu učitele a jeho práce, stejně jako kvalitu práce dalších pedagogických pracovníků, tj. i asistenta pedagoga. Záměrem vytvořit a legislativně ukotvit profesní standard jako normu profesních činností, povinností a odpovědností, ale také osobnostních předpokladů a kompetencí i nástrojů na jejich hodnocení, vytváříme tolik potřebný rámec jak pro kvalitní výkon profese asistenta pedagoga, tak pro vlastní profesionalizaci tohoto typu pedagogického pracovníka. K tomuto ambicióznímu cíli přispívá skutečnost, že je tento dokument úzce propojen s dalšími klíčovými aktivitami, které *Standard* doplňují a zároveň z něj vycházejí – metodické vedení a systém vzdělávání asistenta pedagoga i návrh jednotného systému financování. Standard práce asistenta pedagoga přispěje nejen ke zlepšení kvality vzdělávání v českých mateřských, základních a středních školách, ale také se může stát inspirací pro možný vznik standardu práce učitele, který i po 25 letech od revoluce stále neexistuje.

Seznam použité literatury

1. BAŘINKOVÁ, Z.; ČALOVÁ, J.; FIEDLEROVÁ, L. a kol. *Spolupráce s asistentem pedagoga: Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání: Centrum podpory inkluzivního vzdělávání, Praha. 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.

2. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Paido, 2004.
3. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

Kontakt

Mgr. Olga Kusá, kusaglo@gmail.com

Mgr. MgA. Mariana Koutská, mariana.koutska@clovekvtsni.cz

Člověk v tísni, o. p. s.

Šafaříkova 24, Praha 2, 120 00

**Sborník příspěvků z konference projektu
Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2014
Praha 4.–5. 3. 2014**

doc. PaedDr. Mgr. Jan Michalík, Ph.D. (ed.)

Autorský tým:

Mgr. Jana Barvíková

PaedDr. Pavlína Baslerová

Mgr. Eva Čadová

Mgr. Lenka Felcmanová

Mgr. Tomáš Habart

Mgr. Martina Habrová

PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.

Mgr. Jana Janková

Mgr. Marie Klusáčková

Mgr. et MgA. Mariana Koutská

Mgr. Petra Křížkovská

Mgr. Olga Kusá

doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.

Mgr. Jindřich Monček

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Mgr. Renata Vrbová, Ph.D.

Mgr. Zuzana Žampachová

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Technická redakce Mgr. Petr Jančík

Návrh a grafické zpracování obálky Zdena Plocrová

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2014

Ediční řada – Sborník

ISBN 978-80-244-4237-2

Neprodejná publikace

VUP 2014/520

