



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

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

Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015

Jan Michalík (ed.)



evropský
sociální
fond v ČR



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Sborník příspěvků z konference
projektu Systémová podpora
inkluzivního vzdělávání
v ČR 2015**

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**Sborník příspěvků z konference
projektu Systémová podpora
inkluzivního vzdělávání
v ČR 2015**

Olomouc
2015

Recenzenti:



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, 2015

©Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4749-0

Obsah

1	Asistent pedagoga.....	9
	<i>Iveta Valentová, Mariana Koutská, Jiří Langer</i>	
1.1	Úvod	9
1.2	Standard práce asistenta pedagoga – vymezení kompetencí i návrh kariérního systému.....	10
1.3	Metodické vedení asistentů pedagoga.....	15
1.4	Metodiky pro práci asistenta pedagoga	17
1.5	Systém vzdělávání asistentů pedagoga.....	20
1.6	Závěr	21
2	Další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na inkluzivní vzdělávání.....	23
	<i>Veronika Machowská, Lucia Pastieriková, Olga Daşkın</i>	
2.1	Úvod	23
2.2	Systém vzdělávání asistenta pedagoga	24
2.3	Tvorba modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podporujících inkluzivní vzdělávání.....	26
2.4	Ověření modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	28
2.5	Evaluaace vzdělávacích akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	30
2.6	Závěr	34
3	Implementace nového pojmu, stupně podpory a četnosti klientů	36
	<i>Milan Valenta, Pavlína Baslerová</i>	
3.1	Úvod	36
3.2	Implementace nového pojmu – oslabení kognitivního výkonu ..	37
3.3	Obecné vymezení stupňů podpory	39
3.4	Orientační rozdělení dětí a žáků do stupňů podpory dílčích katalogů podpůrných opatření.....	46
3.5	Závěr	49
4	Praktický přehled a rozbor dostupných podpůrných opatření	51
	<i>Petr Hanák</i>	
4.1	Úvod	51
4.2	Členění podpůrných opatření	51

4.3	Závěrem.....	62
5	Posuzovací schéma pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění	64
	<i>Lenka Felcmanová a kolektiv</i>	
5.1	Úvod	64
5.2	Projevy žáka a doporučená podpůrná opatření.....	65
5.3	Závěr	89
6	Žák se SVP v běžné škole	90
	<i>Eva Čadová</i>	
6.1	Úvod	90
6.2	Inkluze versus integrace.....	91
6.3	Podmínky inkluzivního vzdělávání.....	92
6.4	Specifika vzdělávání žáků podle typu postižení nebo znevýhodnění	94
6.5	Poradenský systém pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	97
6.6	Závěr	98
7	Česká školní inspekce a školská poradenská zařízení	101
	<i>Pavína Baslerová, Irena Borkovcová</i>	
7.1	Úvod	101
7.2	Zásadní postřehy ČŠI týkající se činnosti ŠPZ.....	102
7.3	Zjištění ČŠI ve školách vzhledem k žákům se SVP	103
7.4	Kontrolní činnost ČŠI vzhledem k ŠPZ	106
7.5	Závěr	107
8	Organizační forma ŠPZ – stávající stav, výhledy.....	108
	<i>Pavína Baslerová</i>	
8.1	Úvod	108
8.2	Průběh šetření a zjišťovaná data	109
8.3	Organizace ŠPZ v krajích – stručný přehled situace – březen 2015.....	109
8.4	Závěr	127
9	Závěry z jednotlivých sekcí konference.....	128
	1. Sekce: Sociální znevýhodnění a jeho posuzování	128
	<i>Martina Habrová</i>	

2. sekce: Česká školní inspekce a školská poradenská zařízení	130
<i>Pavčina Baslerová</i>	
3. sekce: Současné nároky běžné školy vůči dětem se SVP z pohledu poradenských pracovníků – možnosti a limity IVP versus RVP	131
<i>Soňa Baldrmannová, Petr Hanák</i>	
4. sekce: Žák se SVP v běžné škole – spolupracující? trojúhelník – ŠPZ, rodiče, škola	132
<i>Eva Čadová</i>	
5. sekce: Vzdělávání žáků s LMP – „příloha B RVP“ – příležitosti a rizika	133
<i>Petr Petráš, Miloš Majer</i>	
6. sekce: Diagnostické a intervenční nástroje od předškolního po mladší školní věk v oblasti matematiky a českého jazyka	134
<i>Jiřina Bednářová</i>	

1 Asistent pedagoga

Iveta Valentová, Mariana Koutská, Jiří Langer

Anotace příspěvku

Příspěvek pojednává o výstupech projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* v oblasti řešení pozice asistenta pedagoga jako nedílné součásti inkluzivního vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření vyšších stupňů. Prezentovány jsou dílčí oblasti klíčových aktivit, které by měly napomoci k zavedení zásadních systémových změn ve využívání institutu asistenta pedagoga v české školské praxi.

Klíčová slova

Asistent pedagoga; další vzdělávání; metodické vedení; metodika; profesní příprava; standard

1.1 Úvod

V České republice působí ve školách více než osm tisíc pedagogických pracovníků v pracovní pozici asistenta pedagoga (zdroj MŠMT a ÚIV), kteří ve spolupráci s učiteli personálně zajišťují realizaci podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Formálně byla tato pozice ustavena v roce 2005 školským zákonem a zákonem o pedagogických pracovnících.

Pozice asistenta pedagoga je však ve školách dosud velice variabilní. Liší se nejen mezi regiony, ale i mezi samotnými školami. V rámci pilotního ověřování sítě metodického vedení asistentů pedagoga se potvrdil předpoklad, že asistenti pedagoga mají ve školách velmi odlišné kompetence, rozdílnou pozici v rámci pedagogického sboru i rozdílné pracovní podmínky.

Asistenti pedagoga oficiálně působí v českém školství již deset let a vzhledem k tomu, že se dlouhodobě ukazuje, jak efektivní podporou výuky asistent pedagoga je či může být, je klíčové tuto pracovní pozici ukotvit stabilně a jednotně pro všechny asistenty pedagoga.

Pro maximální vytěžení pozice asistenta pedagoga ve školství se jeví žádoucí:

- upravit systém přidělení a financování asistenta pedagoga;

- vytvořit standard práce asistenta pedagoga;
- upravit systém vzdělávání a metodického vedení asistenta pedagoga.

První dvě hlediska jsou závislá na změně legislativních norem, tedy na sjednocení systému přidělení a financování asistenta pedagoga, upravení jeho pracovněprávního vztahu, včetně jeho požadovaných kompetencí a kvality práce. Třetí hledisko se týká přímé podpory asistentů pedagoga a jeho velká část je závislá na změnách stávajícího systému profesní přípravy, dalšího vzdělávání asistentů pedagoga (i učitelů), dalšího profesního rozvoje asistenta pedagoga a jeho následné podpory.

Klíčové aktivity projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* (dále jen SPIV) si kladou za cíl navrhnout vhodná řešení výše zmiňovaných problematických oblastí.

1.2 Standard práce asistenta pedagoga – vymezení kompetencí i návrh kariérního systému

Standard práce asistenta pedagoga (dále také AP) je formulován v podobě kompetenčních požadavků, charakteristik klíčových profesních činností, kompetencí, znalostí, hodnot a postojů, které vycházejí z pojetí klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu. Standard práce asistenta pedagoga:

- 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 jeho činnosti;
- stanovuje základní předpoklady pro kvalitní výkon pozice asistenta pedagoga;
- vymezuje působnost asistenta pedagoga jako člena pedagogického týmu školy;
- doporučuje systém metodického vedení a systém hodnocení asistenta pedagoga.

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.

Asistentům pedagoga Standard práce nabízí přehled klíčových kompetencí nutných pro práci ve třídě a pro rovnoprávnou spolupráci s učitelem. Zároveň informuje o možných formách hodnocení práce asistenta pedagoga, na které navazuje také metodické vedení a supervize.

Ředitelům Standard nabízí nové rozdělení asistentů do tří skupin podle míry odpovědnosti za vzdělávání v rámci přímé pedagogické práce. Zároveň představuje možnost kariérního růstu až na pozici asistenta-metodika, který provádí supervizi, metodicky vede další asistenty a podílí se na vytváření metodických materiálů. Na jednotlivé úrovně přirozeně navazuje adekvátní platové ohodnocení, které je více rozpracováno v návrhu systému financování.

Činnosti asistenta pedagoga

- podílí se spolu s pedagogem na časové a organizační struktuře hodiny a přípravě tematicky zaměřených pomůcek;
- věnuje se dozorování nad žáky při přestávkách a obědech;
- spolupracuje s dalšími pedagogickými a poradenskými pracovníky;
- spolupracuje na zajišťování organizační dopomoci při mimoškolních zájmových a kulturních aktivitách a na vytváření a vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu žáka;
- věnuje se rozvíjení dovedností a kompetencí žáků se SVP, spolu s nácvikem a rozvojem sociálních návyků;
- zaměřuje se i na podporu vzájemné komunikace mezi všemi žáky dané třídy a rozvoj sociálních dovedností všech bez výjimky.

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) – k nim se váží doporučené požadavky na stupeň ukončeného vzdělávání a doporučení na zařazení do platových tříd.

Role asistenta pedagoga

Asistent se nevěnuje pouze konkrétnímu žákovi s potřebou podpůrného opatření, ale i facilitaci vzájemné komunikace pedagogů se žáky a žáků s pedagogy, žáků mezi sebou a řešení konfliktních situací mezi spolužáky. Asistent

pedagoga bývá využíván i pro práci s třídním kolektivem, pro práci s emocemi žáků a sociodynamikou třídy.

Asistent pedagoga zároveň plní významnou roli ve vztahu k rodičům a zákonným zástupcům žáků. V některých případech dochází i k návštěvám asistenta přímo v rodině dítěte a asistent pedagoga funguje částečně jako sociální pracovník. Jeho vliv se projevuje nejen v rámci rodiny daného žáka, ale také v rámci celé komunity, a to především při překonávání kulturních bariér.

Propojení Standardu práce se systémem vzdělávání asistenta pedagoga

Systém vzdělávání asistenta pedagoga se zaměřuje na přípravu na vykonávání této profese v rámci akreditovaných kurzů (vysokoškolského oboru na vybraných pedagogických fakultách) i na další vzdělávání, které je pro vykonávání této profese klíčové. Standard pomáhá vytvořit kritéria kvalifikačního studia, jež mohou mít oporu v požadovaných kompetencích jednotlivých úrovní asistenta pedagoga. Standard se stává předpokladem efektivního kariérního řádu, který přispěje ke zlepšení motivace asistentů ve vztahu k široké nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Na tvorbě Standardu se podílel autorský tým složený z vedoucích pracovníků škol, pracovníků školských poradenských zařízení, odborů školství krajských úřadů, pracovníků neziskových organizací, vysokoškolských pedagogů i samotných asistentů pedagoga.

Existence profesního standardu by měla přispět k profesionalizaci asistentů pedagoga, ke zlepšení kvality jejich profesní přípravy a ke zlepšení inkluzivního vzdělávání v českých mateřských, základních a středních školách. 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 potřebný rámec jak pro kvalitní výkon profese asistenta pedagoga, tak pro vlastní profesionalizaci tohoto typu pedagogického pracovníka. K tomuto ambicióznímu cíli přispívá i fakt, že tento dokument je úzce propojen s dalšími klíčovými aktivitami, které Standard doplňují a zároveň z něj vychází – metodické vedení, systém vzdělávání asistenta pedagoga i návrh jednotného systému financování.

K tématu – co je standardní v oblasti práce asistenta pedagoga – uvádíme následující komentář a své stanovisko k působení osobních asistentů ve školství

V současné době pracují asistenti pedagoga v obou typech základních škol – těch, co nejsou i těch, co jsou samostatně zřízeny pro žáky se zdravot-

ním postižením. A na obou typech škol ještě stále ojediněle působí osobní asistenti, a to na základě dohody s vedením školy.

Osobní asistenti realizují placenou sociální službu hrazenou z příspěvku na péči. Reálně uživatel služby zaplatí cca 100 Kč za jednu hodinu osobní asistence. Pokud by asistent pracoval ve škole 4 hodiny denně, tj. 20 hodin týdně, tedy cca 84 hodin za měsíc, potom by rodiče za službu zaplatili měsíčně 8 400 Kč. Jen za to, že jejich dítě může chodit do školy.

V našich médiích opakovaně sledujeme nejrozličnější dobročinné sbírky a akce. Jejich výtěžek bývá často určen i na osobní asistenci. Tento mediální obraz pak může vyvolávat představu o dostupnosti této služby pro děti s postižením a vyřešení jejího finančního zabezpečení. Ten, kdo má zkušenost s podáním žádosti o příspěvek, ví, že výsledek i rozsah pomoci je nejistý. Z darů nelze pokrýt všechny žádosti a rodiče jsou tak ve velké nejistotě, je-li vzdělávání jejich dítěte ve škole podmíněno zajištěním osobní asistence. A navíc se domníváme, že takto jednorázově a nesystémově poskytnutá podpora spíše boří snahy o systémové řešení.

Česká republika deklaruje bezplatný systém školství. Proto situace, kdy rodiče dětí se zdravotním postižením jsou nuceni platit náklady spojené s pracovním místem asistenta při „bezplatném“ vzdělávání, je neudržitelná a právně postižitelná. V legislativě je tato oblast ošetřena od 1. 9. 2011 novelou vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., která stanoví, že asistent pedagoga u žáka s těžkým zdravotním postižením zajišťuje i úkony pomoci při pohybu a sebeobsluze. De iure zde již není prostor pro působení osobního asistenta. Od zmíněného data uvedené spadá do kompetence asistenta pedagoga.

Hovoříme-li o základním školství, tedy o povinné školní docházce, je jakákoliv finanční participace rodičů dětí se zdravotním postižením protiprávní, u předškolního či středního vzdělávání, řekněme, mimoprávní.

Závěr následující tabulky poukazuje na další bolavá místa školského systému.

	Osobní asistent (OA)	Asistent pedagoga (AP)
Zaměstnavatel	Obvykle registrovaný poskytovatel sociální služby, přítomnost OA ve škole je možná pouze na základě uzavřené smlouvy mezi zaměstnavatelem OA a vedením školy	Škola nebo školské zařízení
Financování	Z rozpočtu poskytovatele registrované sociální služby, který získá dotaci od MPSV/kraje/obce/nadací a příspěvku od uživatele (žáka se zdravotním postižením, resp. jeho zákonných zástupců)	Z rozpočtu školy, která získá dotaci od MŠMT/kraje (z dotačních programů na AP)
Náplň práce	Definována smlouvou o podpoře mezi zaměstnavatelem OA a zákonnými zástupci žáka / žákem (podle vyhlášky č. 505/2006 Sb. ve znění vyhlášky č. 389/2013 Sb.)	Definována ředitelem školy v pracovní smlouvě (podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.)
Cílová skupina poskytované podpory	OA pracuje výhradně s žákem se zdravotním postižením/znevýhodněním	AP může (měl by) pracovat se všemi žáky v dané třídě/šcole – podle dohody s ředitelem/učitelem
Požadovaná kvalifikace	Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách	Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012)
Další vzdělávání	Podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, je zaměstnavatel povinen zabezpečit OA další vzdělávání v rozsahu nejméně 24 hodin za kalendářní rok	Nepovinné
Supervize	Podle přílohy č. 2 vyhlášky č. 505/2006 Sb. zaměstnavatel pro OA zajišťuje podporu nezávislého kvalifikovaného odborníka	Systémově není řešena

1.3 Metodické vedení asistentů pedagoga

Dalším cílem projektu SPIV je navrhnout model systému metodického vedení asistenta pedagoga, který bude nejvíce naplňovat smysl pozice asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka poskytujícího podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a to na základě zkušeností získaných v rámci pilotního ověření sítě metodického vedení asistentů pedagoga ve 4 krajích ČR (Ústeckém, Středočeském, Olomouckém a Moravskoslezském). V průběhu školního roku 2014/2015 vede 8 krajských metodiků (dále jen metodiků) celkem 80 asistentů pedagoga (40 asistentů pracujících ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním a 40 asistentů pracujících ve třídách s žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním). Průběžně každý metodik pro desetičlennou skupinu asistentů pedagoga: 1/ poskytuje individuální konzultace v místě působení AP, 2/ vede skupinová setkání AP, cca 1× za 2 měsíce, 3/ zpracovává témata AP v rámci diskuzního portálu. Další techniky metodického vedení vychází ze zaměření, místa působení a zkušeností metodiků. Asistenti pedagoga průběžně formulují zakázky pro metodiky, tj. co konkrétně potřebují řešit. Průběžně probíhá evaluace metodického vedení.

V září 2014 proběhlo v rámci sítě vstupní měření (mapování potřeb a významných témat AP) – jako nástroj pro evaluaci. Na základě tohoto měření byla kategorizována klíčová slova pro průběžné mapování potřeb AP – frekvence, zaměření, způsob práce s danými tématy – v rámci zápisů z metodických porad (skupinových i individuálních), v rámci příspěvků v diskuzním portálu pro AP, z mailové a telefonické komunikace.

Průběžná zjištění z pilotního ověřování

Početná skupina AP reaguje na zjištění, jak rozdílné jsou pozice AP na školách (např. „... jsem překvapená, že na každé škole to je jinak...“), což potvrzují i následující sdělení AP:

- 1) asistentka zapojená do projektové aktivity uvádí v rámci průběžné evaluace realizovaného metodického vedení: „... Změnil se pohled na mou profesi, jelikož jsem si uvědomila, že mám kolem sebe výborné pedagogy, s kterými se dobře spolupracuje a v mnohém jsou mi inspirací svou příkladnou prací.“;
- 2) citace příspěvku na webu projektu: „To, co mě trápí je, že učitelky se mnou vůbec nespolupracují, když jsem nastoupila, řekli mi, že jak si to udělám, takový to budu mít, že teď jsem já jeho učitelka.“

Nejčastěji řešená témata (ať už v rámci setkání či v diskuzním portálu)

- „sezónnost“ práce asistentů
- nízké finanční ohodnocení
- nejasný obsah práce a kompetence
- dlouhodobé zneužívání práce asistentů pedagoga v systému školství (suplování, dozory)
- vyčlenění asistenta a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z kolektivu, ze třídy
- rušivé, agresivní chování žáků ve třídě
- specifika práce s žáky s poruchou autistického spektra
- kumulace žáků se SVP v jedné třídě
- nespolupráce učitelů na 2. stupni ZŠ
- absence odborníka, který by AP poradil (učitel není kompetentní a školské poradenské zařízení je přetížené, nemá potřebnou kapacitu)

Z průběžné evaluace:

Co konkrétně asistentům pedagoga pomohlo (přínosy)

„Setkávání s ostatními AP, vzájemné předávání zkušeností, dobrých nápadů z praxe.“

- metodiky práce AP
- informace ve Standardu práce AP
- doporučená „cílená“ odborná literatura
- krizové intervence metodika
- informace o volnočasových aktivitách
- setkání ve speciální škole (náhled na speciální pomůcky a úpravu prostředí,...)

Co se u asistentů pedagoga změnilo

„... od té doby, co jsem v projektu, ..., se nad svou prací více zamýšlím a hledám možnosti.“

„Snažím se více pomáhat i jiným dětem ve třídě, než mám přidělené, kteří to potřebují.“

„S ostatními asistentkami jsme u nás na škole zavedly návštěvy (následky) v hodinách u druhých. Dále jsme zavedly pravidelné porady asistentek, které si sami řídíme a zveme i vedení školy. Je to velmi dobrá spolupráce.“

- široká paleta procesů – inspirace z metodik
- více sebejistoty, trpělivosti, klidu

- lepší spolupráce a rovnocennější vztah s učiteli
- efektivnější komunikace (s učiteli, s rodiči, s žáky)
- rozdělení pracovní doby na přímou a nepřímou pedagogickou práci

Jakou podobu dalšího metodického vedení by asistenti pedagoga přivítali

- stávající model, tj. společná setkání, diskuzní portál, možnost individuálních konzultací, metodiky a standard práce asistenta pedagoga, informace o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

„Metodik ,zvenčí“, nezávislá osoba, ...“

„Určitě bych přivítala návštěvu metodika na naší škole, náhled metodika na práci asistenta pedagoga a poskytnutí zpětné vazby...“

„...v podobě nabídky náhledu v jiné škole, možnosti zprostředkování dalšího vzdělávání asistenta pedagoga.“

Kromě výše uvedených výstupů je tím nejpodstatnějším především samotné zavedení a realizace funkčního systému metodického vedení asistentů pedagoga. Zapojení asistenti pedagoga mají k dispozici odborníka, který jim aktivně naslouchá a pomáhá řešit profesní problémy přímo v terénu.

Zvažované a ověřované formy metodického vedení asistentů pedagoga

- podpora začínajících asistentů pedagoga (mentoring, ...);
- metodické vedení na dálku (diskuzní portál, ...);
- tematická setkávání a sdílení;
- intervence metodika na vyžádání;
- supervizní forma.

Důležité je, aby metodik mohl pomáhat **všem pracovníkům školy, rodičům..., ve výsledku žákům.**

1.4 Metodiky pro práci asistenta pedagoga

V rámci projektu byly vytvořeny metodické texty pro asistenty pedagoga. Páteří celé sady metodik práce asistenta pedagoga je celkem 11 tzv. velkých metodik, z nichž 1 je pojata obecně – zaměřená na osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikaci s rodinou nebo komunitou žáka, dalších 6 je tematicky směřováno k práci asistentů pedagoga u žáků s jednotlivými typy zdra-

votního postižení nebo znevýhodnění (mentální, tělesné, sluchové, zrakové, narušená komunikační schopnost, poruchy autistického spektra) a 4 na věkové kategorie u žáků se sociálním znevýhodněním (předškolní vzdělávání, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, střední vzdělávání). Těchto 11 metodických textů je zpracováno v souladu s principy vytvořených katalogů podpůrných opatření, které jsou výstupem jiné části projektu, a nahlíží na ně z pohledu působení asistenta pedagoga. Nejsou to tedy jen teoretické učebnice, ale obsahují rovněž řadu podnětných praktických příkladů, námětů apod.

Vedle těchto **11 velkých metodik je vytvořeno i dalších 20** (oproti původně plánovaným 16) tzv. průřezových metodik práce asistenta pedagoga, jejichž tematické zaměření vzešlo z ankety uspořádané mezi samotnými asistenty pedagoga a které tak reagují na jejich aktuální potřeby pramenící z praxe (viz seznam všech metodik práce AP).

- Obecná metodika pro práci AP – Osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka
- Metodika práce AP žáka s tělesným postižením a závažným onemocněním
- Metodika práce AP žáka s mentálním postižením a oslabením kognitivních funkcí
- Metodika práce AP žáka s poruchou autistického spektra a duševním onemocněním
- Metodika práce AP žáka se zrakovým postižením a s oslabením zrakového vnímání
- Metodika práce AP žáka se sluchovým postižením a s oslabením sluchového vnímání
- Metodika práce AP žáka s narušenou komunikační schopností
- Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – předškolní vzdělávání
- Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – první stupeň ZŠ
- Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – druhý stupeň ZŠ
- Metodika práce AP žáka se sociálním znevýhodněním – střední školy
- Prevence a zvládání problémového chování
- Spolupráce s učitelem
- Podpora komunikace mezi žáky
- Vztahy žáka ve skupině
- Práce se žákem s kombinovaným postižením
- Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s narušenou komunikační schopností

- Práce s třídním klimatem
- Podpora zvyšování sebevědomí žáka
- Podpora samostatnosti žáka
- Dopomoc při sebeobslužných činnostech
- Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s mentálním postižením
- Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s autismem nebo se zrakovým postižením
- Náležitý dohled ve výuce a mimo vlastní výuku
- Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání
- Komunikace se žákem se zdravotním postižením
- Podpora žáků s tělesným postižením v tělesné výchově
- Podpora v hudební výchově u žáků s mentálním postižením
- Podpora ve výtvarné výchově u žáků s mentálním postižením
- Podpora v pracovní výchově a pracovních činnostech u žáků s mentálním postižením
- Artefietika a artbrut

Na tvorbě všech 31 metodických textů se podílelo více než 80 autorů pocházejících jak z akademické sféry, tak i z oblasti státní správy, pedagogické a speciálněpedagogické praxe, stejně jako samotných asistentů pedagoga. Rukopisy byly autorskými týmy zpracovávány převážně v průběhu prvního pololetí roku 2014, poté byly podrobeny technickým i jazykovým korekturám a následně zavěšeny na webové stránky projektu k veřejnému ověřování v praxi. **Ověřování probíhalo v období září–prosinec 2014** a prostřednictvím elektronického formuláře bylo **doručeno více než 700 komplexních hodnocení**. Po ukončení ověřování byly jednotlivá hodnocení a komentáře předány autorům k vypořádání.

Všechny vytvořené metodické texty budou od června 2015 volně dostupné v podobě elektronických knih na webových stránkách projektu, 11 velkých metodik práce asistenta pedagoga bude rovněž vydáno tiskem. Při přípravě textů dbáme na to, aby byly vytvořené texty zpracovány podle zásad pro tvorbu distančních studijních textů, tedy s využitím orientačních ikon, s přehlednou strukturací textu, tzv. marginálií (poznámek na okrajích stránek) apod.

Jsmo si vědomi toho, že pro asistenty pedagoga dosud není v České republice dostatek vhodné odborné literatury a věříme, že naše výstupy tento nedostatek alespoň částečně odstraní.

1.5 Systém vzdělávání asistentů pedagoga

Na základě analýzy současné situace ve vzdělávání asistenta pedagoga, která byla provedena v první fázi projektu SPIV, dále dle závěrů z pracovních skupin s asistenty pedagoga a vzdělavateli a zpětných vazeb k proběhlým kurzům byl definován návrh obsahového a organizačního rámce vzdělávání asistenta pedagoga v ČR, který je sladěn s vytvořeným standardem práce asistenta pedagoga i s metodikami práce asistenta pedagoga (dalšími výstupy projektu SPIV).

Součástí návrhu jsou vzdělávací kurzy a programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Jako základ profesní přípravy pro získání kvalifikace „asistent pedagoga“ je navržen minimálně 122 hodinový vzdělávací program společný pro asistenta pedagoga u žáka se zdravotním postižením či znevýhodněním i sociálním znevýhodněním. Na něj navazují doplňkové moduly specificky zaměřené na rozvoj kompetencí asistentů pedagoga v té problematice, se kterou se aktuálně ve své praxi setkává – tedy oblast zdravotního postižení či znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění.

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

- mentálním postižením;
- tělesným postižením;
- zrakovým postižením;
- sluchovým postižením;
- poruchou autistického spektra s duševním onemocněním;
- 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.

Aby asistenti byli vybaveni kompetencemi pro svou práci, měly by v systému vzdělávání nastat tyto změny:

- větší důraz klást na praktickou přípravu – práce s případovými studiemi, řízená a reflektovaná praxe přímo na školách, která probíhá pod metodickým vedením/supervizí;
- v programech a kurzech kombinovat e-learning a prezenční setkání;
- nabízet tandemové kurzy pro asistenty pedagoga a učitele, krátké kurzy řešící konkrétní témata (individuální vzdělávací plán, odlišný mateřský jazyk apod.), kurzy pro ředitele;
- možnost upravit časovou dotaci pro kurzy podle dosaženého vzdělání asistentů;
- v rámci profesní přípravy i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se mnohem více zaměřit na komunikaci (v rámci pedagogického týmu, komunikaci s žákem, komunikaci s rodinou žáka, ...).



1.6 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 v pedagogické praxi.

Text Standardu práce asistenta pedagoga i všech 31 metodik pro práci asistenta pedagoga naleznete v červnu tohoto roku na webovém portálu www.vystupy.inkluze.upol.cz.

Literatura

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. KOLEKTIV AUTORŮ. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2015.
4. 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.
5. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
6. 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.
7. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, č. 389/2013.
8. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, č. 561/2004.
9. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Sbírka zákonů*, č. 563/2004.
10. Zákon o sociálních službách. *Sbírka zákonů*, č. 108/2006.

Kontakt

Mgr. Iveta Valentová, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

iveta.valentova@upol.cz

Mgr. MgA. Mariana Koutská, Ph.D.

Člověk v tísni, o. p. s. – vzdělávací program Varianty

Šafaříkova 635/24

120 00 Praha 2

2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na inkluzivní vzdělávání

Veronika Machowská, Lucia Pastieriková, Olga Daškin

Anotace příspěvku

Príspevok pojednáva o výsledcích projektu v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřených na inkluzivní vzdělávání. V rámci klíčových aktivit jsou účastníci vzdělávání v různých tématech zaměřených na zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění.

Klíčová slova

Pedagogičtí pracovníci; další vzdělávání pedagogických pracovníků; celoživotní vzdělávání; program Asistent pedagoga; kurzy; evaluace

2.1 Úvod

Celoživotní vzdělávání je významnou součástí vzdělávání dospělých a představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávacího systému. Stále více je vnímáno jako nezbytnost pro získání větší uplatnitelnosti a konkurenceschopnosti na trhu práce. Smyslem celoživotního vzdělávání je poskytovat možnosti vzdělávání v různých vzdělanostních stadiích života a vývoje i rozvoje člověka. (Pavlík, Kohout, Chaloupka, 1997; Mužík, 2000)

Celoživotní vzdělávání se v průběhu několika posledních let stalo trendem panujícím ve všech vyspělých zemích. Potřeba „zůstat v obraze“ a sebezvývoj je vyplývá i z charakteru dnešní doby, která jde neskutečně rychle dopředu a nutí lidi stále se učit. Velkou změnu ve vzdělávání pedagogických pracovníků s sebou přinesl konec roku 2014, neboť od 1. 1. 2015 došlo k poměrně podstatné změně v požadavcích na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků, která vychází ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 197/2014 Sb. (novela zákona o pedagogických pracovnících). (ČŠI, 2015)

V posledních přibližně 10 letech se snaha o inkluzi osob se specifickými potřebami stala významným celospolečenským jevem na národní i celosvětové

úrovni. V případě osob se specifickými potřebami se inkluze spojuje zejména s oblastí vzdělávání, dalšího vzdělávání a dále v obecné rovině s procesy socializace, tedy sociální inkluzí. (Metodika tvorby kurikul a realizace kurzů DVPP zaměřených na inkluzivní vzdělávání, 2015)

Čím dál více institucí vyžaduje, aby se jejich zaměstnanci dále vzdělávali a zvyšovali si kvalifikaci. Využití této tendence je i jedním ze základních principů školského vzdělávacího systému v oblasti celoživotního vzdělávání. Na oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřuje jedna z částí projektu s názvem „*Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*“. Podstatou celého projektu je podpora realizace inkluzivních opatření, která by zlepšila začleňování dětí a žáků se specifickými potřebami do hlavního vzdělávacího proudu. Cílem sekce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je připravit pedagogické pracovníky na práci v inkluzivním prostředí, vybavit je potřebnými znalostmi, a dovednostmi. Oblastí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se zabývají čtyři klíčové aktivity (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Přehled klíčových aktivit

Klíčová aktivita	Název klíčové aktivity
KA 7	Systém vzdělávání asistenta pedagoga
KA 9	Tvorba modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podporujících inkluzivní vzdělávání
KA 10	Ověření modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
KA 12	Webový portál

2.2 Systém vzdělávání asistenta pedagoga

Studium Asistent pedagoga řadíme pod § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb., jedná se o studium ke splnění kvalifikačních předpokladů. Studium je realizováno a nabízeno pro absolventy jak se základním vzděláním, tak pro absolventy se středním vzděláním.

Absolvent se základním vzděláním získá kvalifikaci k výkonu přímé pedagogické činnosti spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a uby-

tovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči.

Absolvent se středním vzděláním získá kvalifikaci k výkonu přímé pedagogické činnosti ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.

Studium je jednoleté, výuka probíhá jak v letním, tak zimním semestru. Studium zahájilo v průběhu realizace projektu celkem 73 účastníků. Studium bylo akreditováno pod číslem MŠMT 10710/2014-1-399.

Studium je koncipováno pouze v prezenční formě. Ukončeno je závěrečnou zkouškou z předmětů: speciální pedagogika, podpora žáka, základy didaktiky a výchovné činnosti. Součástí závěrečné zkoušky je i obhajoba závěrečné písemné práce.

V rámci projektu byl navržen i model vzdělávání asistentů pedagoga, který se skládá ze tří stupňů – viz obrázek 1. Základem je kvalifikační program v min. rozsahu 120 hodin. Na tento program navazují nadstavbové moduly v podobě 50 hodinových kurzů (modulů), které jsou zaměřeny na oblasti zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. Celé schéma uzavírají doplňkové kurzy o rozsahu 8 hodin. Názyvy jednotlivých nadstavbových a doplňkových kurzů jsou v tabulce 2.

Obrázek 1: Navržené schéma vzdělávání asistentů pedagoga



Tabulka 2: Přehled nadstavbových modulů a doplňkových kurzů pro asistenty pedagoga

Název nadstavbových modulů a doplňkových kurzů pro asistenty pedagoga	Počet hodin
50hodinové moduly	
1. Asistent pedagoga pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí	50 hodin
2. Modul zaměřený na děti a žáky s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, duševním onemocněním a oslabením kognitivních funkcí	50 hodin
3. Modul zaměřený na děti a žáky se senzorickým a somatickým postižením či znevýhodněním	50 hodin
8hodinové kurzy	
1. Asistent pedagoga a děti z jazykového prostředí ovlivněného romštinou	8 hodin
2. Asistent pedagoga s odlišným mateřským jazykem	8 hodin
3. Problémové chování žáků v kontextu vztahů ve škole	8 hodin
4. Spolupráce AP s učitelem, učitelským sborem a s rodinou žáka se SVP	8 hodin
5. Tvorba a úprava didaktických pomůcek a pracovních textů	8 hodin
6. Právní, personální a organizační aspekty inkluzivního školství ve vztahu k AP	8 hodin
7. Osobnostní a personální rozvoj asistenta pedagoga	8 hodin

2.3 Tvorba modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podporujících inkluzivní vzdělávání

V rámci KA 9 Tvorba modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podporujících inkluzivní vzdělávání bylo navrženo 28 kurzů z oblasti zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění, 18 kurzů z oblasti sociálního znevýhodnění a 10 kurzů z oblasti vzdělávání asistentů pedagoga. Celkem tedy bylo vytvořeno 56 vzdělávacích kurzů.

Pro jednotlivé kurzy byly vytvořeny podpůrné vzdělávací materiály v podobě pracovních listů, prezentací a různých druhů vzdělávacích textů. K těmto materiálům dostali přístup všichni účastníci, kteří se zúčastnili vybraného kurzu.

Kurzy byly dále děleny dle časové dotace, a to následovně: na 8hodinové kurzy, 16hodinové a 30hodinové. Přehled všech kurzů včetně jejich hodinové dotace je uveden v tabulce 3 a 4.

Všechny vytvořené kurzy byly postupně předloženy k akreditaci v rámci systému vzdělávání pedagogických pracovníků jako kurzy k prohlubování odborné kvalifikace. V současné době čekají na akreditaci pouze tři poslední kurzy.

Tabulka 3: Přehled kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
– oblast zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění

Název kurzů z oblastí zdravotního postižení či zdravotního znevýhodnění	Počet hodin
1. Žák s kombinovaným postižením v běžné škole	8 hodin
2. Žák dlouhodobě selhávající ve výuce	8 hodin
3. Nácviky sociálních a komunikačních dovedností v prostředí inkluzivního vzdělávání	8 hodin
4. Dlouhodobě nemocné dítě a vzdělávání	8 hodin
5. Žáci s psychiatrickým onemocněním ve vzdělávání	8 hodin
6. Práce s rodinou žáka se zdravotním postižením	8 hodin
7. Práce se žákem se vzácným onemocněním	8 hodin
8. Školská poradenská zařízení a jejich činnost při podpoře inkluzivního vzdělávání	8 hodin
9. Specifika vzdělávání dětí se SVP v MŠ	8 hodin
10. Žák s narušenou komunikační schopností	8 hodin
11. Žák s poruchou autistického spektra v běžné škole	8 hodin
12. Žák s tělesným postižením v běžné škole	8 hodin
13. Žák se sluchovým postižením v běžné škole	8 hodin
14. Žák se zrakovým postižením v běžné škole	8 hodin
15. Žák se specifickými poruchami učení v běžné škole	8 hodin
16. Specifika vzdělávání žáků a studentů se SVP v SŠ	8 hodin
17. Žák s nadáním a talentem v běžné škole	8 hodin
18. Expresivně formativní metody a jejich využití v pedagogické praxi	8 hodin
19. Alternativní a doprovodné formy komunikace pro žáky se zdravotním postižením	16 hodin
20. Alternativní způsoby výuky počátečního čtení u žáků se zdravotním postižením	16 hodin
21. Speciální pedagogika, péče o děti s ADHD (ADD)	16 hodin
22. Problematika sexuální výuky u žáků se zdravotním znevýhodněním	16 hodin
23. Úprava ŠVP a tvorba IVP	16 hodin
24. Žák s mentálním postižením v běžné škole	30 hodin
25. Žák s poruchami chování v běžné škole	30 hodin
26. Relaxační techniky	30 hodin
27. Osobnostně-sociální kurz	30 hodin
28. Speciálněpedagogická stimulace	30 hodin

Tabulka 4: Přehled kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
– oblast sociálního znevýhodnění

Název kurzů z oblasti sociálního znevýhodnění	Počet hodin
1. Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání	8 hodin
2. Index inkluze v praxi	8 hodin
3. Spolupráce školy a místních komunit – komunitní vzdělávání	8 hodin
4. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP	8 hodin
5. Heterogenita skupiny a klima třídy	8 hodin
6. Práce s kulturní odlišností v české škole	8 hodin
7. Proč inkluzivní vzdělávání? Principy, efektivní metody a právní rámec vzdělávání žáků	8 hodin
8. Vliv odlišného mateřského jazyka na školní úspěšnost žáků	8 hodin
9. Vliv ústavní výchovy na školní úspěšnost žáků	8 hodin
10. Práce s předsudky na českých školách	16 hodin
11. Komunikace školy s rodiči	8 hodin
12. Role pracovníků ústavních zařízení v práci s ohroženými dětmi a rodinami	8 hodin
13. Rozvoj kompetencí v českém jazyce u žáků z jazyk. prostředí ovlivněného romštinou	8 hodin
14. Práce s odlišností v mateřské škole	8 hodin
15. Sociální znevýhodnění osob se sluchovým postižením – pravidla komunikace	8 hodin
16. Jazyková výbava žáků hovořících romsky / romským etnolektem češtiny	16 hodin
17. Individuální vzdělávací plán jako živý nástroj podpory žáků se SVP	16 hodin
18. Neviditelné překážky – speciální potřeby dětí se SVP	16 hodin

2.4 Ověření modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

V rámci KA 10 Ověření modulů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků dochází k realizaci vzdělávacích akcí a ověření vytvořených kurzů. Od 07/2013 do 02/2015 bylo zrealizováno celkem 226 vzdělávacích akcí, v rámci kterých bylo proškoleno 4 481 účastníků, ačkoliv bylo původním záměrem proškolení jen 3 215 účastníků. Zájem cílové skupiny tedy zcela předčil původní plány projektu. Dokládá to i počet vzdělávacích akcí, kterých

se mělo uskutečnit 179. Průměrný počet účastníků na jedné vzdělávací akci je 13. Vzdělávací akce proběhly ve 20 krajích ČR. Celkový přehled je zachycen v tabulce 5.

Vzdělávací akce byly realizovány ve dvou podobách. Jednou byly tzv. otevřené kurzy, na tyto kurzy se mohli přihlásit zájemci z řad cílové skupiny. Druhou byly tzv. uzavřené kurzy, které se konaly v rámci vzdělávacích institucí, které tímto proškolily celý pedagogický sbor. Z celkového počtu 226 zrealizovaných vzdělávacích akcí jich bylo v režimu uzavřených kurzů zrealizováno 135. Přehled pěti nejčastějších vzdělávacích akcí obou institucí (řešitele i partnera) je zachycen v tabulce 6.

Tabulka 5: Přehled vzdělávacích akcí k 28. 2. 2015

Aktuální stav DVPP	ČvT k 28. 2. 2015	UP k 28. 2. 2015
– <i>proškolení účastníci</i>	1 228 (povinni splnit 1 300)	3 253 (povinni splnit 1 915)
– <i>počet vzdělávacích akcí</i>	62 (povinni splnit 65)	164 (povinni splnit 114)
– <i>počet druhů ověřených kurzů</i>	16 (povinni splnit 10)	31 (povinni splnit 25)
– <i>průměrný počet účastníků na kurzech</i>	20	20
– <i>počet krajů ČR, ve kterých probíhaly kurzy</i>	12	13

Tabulka 6: Přehled pěti nejčastěji se opakujících kurzů ČvT a UP k 28. 2. 2015

Název kurzů	Počet opakování
1. Žák dlouhodobě selhávající ve výuce	23
2. Speciální pedagogika, péče o děti ADHD	19
3. Žák s poruchou autistického spektra	16
4. Problémové chování žáků v kontextu vztahů ve škole	14
5. Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání	13
6. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP	12
7. Práce s rodinou žáka se ZP	10
8. Heterogenita skupiny a klima třídy	8
9. Komunikace školy s rodiči	8
10. Individuální vzdělávací plán jako živý nástroj podpory žáků se SVP	4

2.5 Evaluace vzdělávacích akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Nezbytnou podmínkou pro zajištění kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je systém evaluace. V rámci projektu byly využívány evaluace v průběhu celé realizace kurzů a v obou běžích programu Asistenta pedagoga včetně navazujících modulů a kurzů. Jako hlavní evaluační nástroje byly zvoleny strukturované evaluační dotazníky. Dotazníky jsme využívali ve dvou směrech, jednak směrem k účastníkům vzdělávacích akcí a jednak směrem k lektorům.

V rámci třetí evaluační fáze (od července 2014 do ledna 2015) bylo realizováno Univerzitou Palackého 58 vzdělávacích akcí, přičemž se jednalo o 21 druhů kurzů zaměřených na zdravotní znevýhodnění/postižení. Celkově se kurzů zúčastnilo 1 217 účastníků. Evaluační dotazník vyplnilo 577 účastníků, což představuje 47,41% návratnost. Průměrný počet účastníků na jednu vzdělávací akci byl 20,98. Nižší počet realizovaných kurzů (a tím pádem i účastníků) byl způsoben i obdobím letních prázdnin, které spadají do třetího evaluačního období. Srovnání s předchozími obdobími je zachyceno v tabulce 7.

Tabulka 7: Přehled evaluací za 3 období PdF UP

	I. období	II. období	III. období
Počet vzdělávacích akcí	28	69	58
Počet kurzů	16	21	21
Počet účastníků	593	1 281	1 217
Průměrný počet účastníků	21,17	18,57	20,98
Úspěšnost (návratnost) evaluace	51 %	61,28 %	47,41 %

Z vyhodnocení dotazníků třetího evaluačního období vyplynulo, že pro více než tři čtvrtiny účastníků (76,4 %) byly kurzy podány srozumitelnou formou. Více než tři čtvrtiny účastníků (76 %) kladně zhodnotily míru komunikativních a rétorických dovedností lektorů. Pro 46,1 % účastníků odpovídají kurzy potřebám pedagogických pracovníků v současné době. Vědomosti a dovednosti z kurzů uplatní v praxi méně než polovina respondentů – 45,9 %. Podle 14,2 % respondentů byly kurzy spíše teoretické, podle 43,5 % byly kurzy vyvážené a 19,6 % frekventantů označilo kurzy za prakticky orientované. Podle 71 % dotazovaných kurzy splnily jejich očekávání. U 71 % účastníků splnily kurzy více či méně jejich očekávání. Negativní hodnocení, které vyznělo z otevřených položek, se týkalo především přílišné teorie. I přes některá negativní hodnocení bychom však chtěli vyzdvihnout hodnocení pozitivní jako např. přístup, vstřícnost, odbornost lektorů, množství praktických ukázek, zajímavosti a zkušeností, možnost si vlastní zkušenosti sdělovat navzájem.

Nejlepší hodnocení měly následující kurzy (škála byla 0–100 %, přičemž 100 % = nejvyšší hodnocení):

Nejvyššího kladného hodnocení (nad 80 %) dosáhly následující kurzy:

1. Specifika vzdělávání dětí se SVP v MŠ (100 %);
2. Žák se zrakovým postižením v běžné škole (90 %);
3. Speciální pedagogika, péče o děti s ADHD (ADD, 88,3 %);
4. Žák s nadáním a talentem v běžné škole (86,4 %);
5. Alternativní a doprovodné formy komunikace pro žáky se zdravotním postižením (85,7 %);
6. Alternativní způsoby výuky počátečního čtení u žáků se zdravotním postižením (83,4 %);
7. Expresivně formativní metody a jejich využití v pedagogické praxi (81,9 %).

Nejvyšší spokojenosti s obsahovou stránkou dosáhly tyto kurzy:

1. Specifika vzdělávání dětí se SVP v MŠ (100 %);
2. Žák s mentálním postižením v běžné škole (100 %);
3. Expresivně formativní metody a jejich využití v pedagogické praxi (91 %);
4. Žák s nadáním a talentem v běžné škole (86,4 %);
5. Alternativní a doprovodné formy komunikace pro žáky se zdravotním postižením (85,7 %);
6. Alternativní způsoby výuky počátečního čtení u žáků se zdravotním postižením (83,4 %).

Partnerem, organizací Člověk v tísni, bylo (od července 2014 do ledna 2015) realizováno 24 vzdělávacích akcí, přičemž se jednalo o 11 druhů kurzů zaměřených na sociální zněvýhodnění. Celkově se kurzů zúčastnilo 504 účastníků. Evaluační dotazník vyplnilo 476 účastníků, což představuje 94,44% návratnost. Průměrný počet účastníků na jednu vzdělávací akci byl 21. Srovnání s předchozími obdobími je zachyceno v tabulce 8.

Tabulka 8: Přehled evaluací za 3 období ČVТ

	I. období	II. období	III. období
Počet vzdělávacích akcí	12	20	24
Počet kurzů	4	10	11
Počet účastníků	225	414	504
Průměrný počet účastníků	19	23	21
Úspěšnost evaluace	82,66 %	95,41 %	94,44 %

Na základě vyhodnocení dotazníků ve třetím evaluačním období dosáhlo nejlepších hodnot hodnocení lektorů. Co se týče jejich odbornosti, dosáhlo celkově nejlepší hodnoty vůbec – průměr za všechny kurzy byl 1,26, u srovnatelnosti lektorů 1,37 na škále 1–7, přičemž 1 = nejvyšší hodnocení. Stejně jako v předešlém období se potvrdila odbornost lektorů – zejména jejich zkušenosti a profesionalita.

Nejlépe odpovídal potřebám účastníků kurz Komunikace školy s rodiči – průměrné hodnocení kurzu je 1,58, pokud jde o vědomosti a dovednosti ze všech kurzů, více než 95 % účastníků uvádí, že je uplatní v praxi.

Většina respondentů hodnotila kurzy jako vyvážené, převážná většina kurzů osciluje na škále – kurz spíše teoretický (volte 1), vyvážený (volte 4) nebo prakticky orientovaný (volte 7) – okolo ideální středové hodnoty 4. Jako více praktický byl hodnocen kurz Komunikace školy s rodiči, jehož nedílnou součástí je praktický nácvik. Pouze jeden kurz z 24 nenaplnil očekávání účastníků, nutno podotknout, že zde šlo zejména o nepřijetí tématu sociálního znevýhodnění účastníky kurzu.

Ačkoliv byly kurzy hodnoceny velmi kladně ve všech sledovaných oblastech (viz graf 1), občasné vychýlení je často dáno zejména kontroverzí tématu a jeho nepřijetím ze strany účastníků – zejména u kurzů Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání a Práce s předsudky na českých školách. I přes některá negativní hodnocení jsou ale stabilně kurzy hodnoceny velmi pozitivně i v dalších otázkách, jako je např. kvalita pracovních materiálů, organizační zajištění a možnost sdílení zkušeností.

Nejlepší hodnocení měly následující kurzy (škála byla 1–7, přičemž 1 = nejvyšší hodnocení):

1. Komunikace školy s rodiči (průměrné hodnocení 1,32);
2. Vliv ústavní výchovy na školní úspěšnost žáků (hodnocení 1,5);
3. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP (průměrné hodnocení 1,68);
4. Proč inkluzivní vzdělávání? Principy, efektivní metody a právní rámec vzdělávání žáků (průměrné hodnocení 1,68);
5. Individuální vzdělávací plán jako živý nástroj podpory žáků se SVP (průměrné hodnocení 1,76).

Nejvyšší spokojenosti s obsahovou stránkou dosáhly tyto kurzy (škála je 1–7, přičemž 1 = nejvyšší hodnocení):

1. Komunikace školy s rodiči (průměrné hodnocení 1,33);
2. Vliv ústavní výchovy na školní úspěšnost žáků (hodnocení 1,5);
3. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání nejen žáků se SVP (průměrné hodnocení 1,83);
4. Heterogenita skupiny a klima třídy (průměrné hodnocení 1,96);
5. Sociální znevýhodnění a jeho důsledky ve vzdělávání (průměrné hodnocení 2,0);
6. Práce s předsudky na českých školách (průměrné hodnocení 2,0);
7. Individuální vzdělávací plán jako živý nástroj podpory žáků se SVP (průměrné hodnocení 2,0).

Graf 1: Porovnání celkových evaluací otevřených kurzů a kurzů na škole realizovaných ČvT



Průměrné hodnocení za všechny kurzy – porovnání kurzů otevřených a kurzů na školách (škála 1–7, přičemž 1 = nejvyšší hodnocení); pouze u otázky 3., týkající se vyvážení teorie a praxe, je škála: teoretický (volte 1), vyvážený (volte 4) nebo prakticky orientovaný (volte 7))

2.6 Závěr

Výstupem sekce dalšího vzdělávání však nebude jen velké množství zrealizovaných akcí a proškolených účastníků, ale vzniknou i dvě publikace: *Metodika pro stanovení specifických pravidel pro tvorbu kurikul vzdělávacích kurzů pro inkluzivní vzdělávání* a *Metodika tvorby učebních materiálů a textů*. Součástí

závěrečných aktivit bude vytvoření návrhu systémového zajištění DVPP pro inkluzivní vzdělávání v ČR.

Literatura

1. ČŠI. *Metodická informace – kvalifikovanost dle zákona o pedagogických pracovnících*. [online] 2015 [cit. 2015-03-03] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/01/csi-metodicka-informace-kvalifikovanost.html>.
2. PASTIERIKOVÁ, L. *Metodika tvorby kurikul a realizace kurzů DVPP zaměřených na inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.
3. MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. ISBN 80–86432-00–9.
4. PAVLÍK, O.; CHALOUPKA, L.; KOHOUT, K. *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
5. Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Kontakt

Ing. Veronika Machowská, MBA
Centrum celoživotního vzdělávání PdF UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
veronika.machowska@upol.cz

Mgr. Lucia Pastieriková, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
lucia.pastierikova@upol.cz

Mgr. Olga Daškin
Člověk v tísni, o. p. s.
Šafaříkova 635/24, 120 00 Praha 2
olga.daskin@clovekvtisni.cz

3 Implementace nového pojmu, stupně podpory a četnosti klientů

Milan Valenta, Pavlína Baslerová

Anotace příspěvku

Příspěvek seznamuje s genezí nového pojmového konstruktů – oslabení kognitivního výkonu (dítě, žák, student s oslabením kognitivního výkonu) v návaznosti na vznik katalogů podpůrných opatření (pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu). V druhé části příspěvek vymezuje obecně stupně podpory a udává četnosti klientů v jednotlivých stupních podle zdravotního postižení (znevýhodnění).

Klíčová slova

Podpůrná opatření – stupně; počty klientů; oslabení kognitivního výkonu; katalogy podpůrných opatření; mentální postižení.

3.1 Úvod

Text reaguje na aktuální změny ve speciálním školství spojenými s novým školským zákonem (především s paragrafem 16 připravovaného zákona) a informuje o implementaci nového pojmu – oslabení kognitivního výkonu, a to v návaznosti na katalogy podpůrných opatření. V další části text podává přehled četností klientů ve stupních a obecnou charakteristiku jednotlivých stupňů podpory.

3.2 Implementace nového pojmu – oslabení kognitivního výkonu

Formálním důvodem vedoucím k novému pojmovému konstrukt (především) v psychopedii byl projekt ESF, v jehož zadání (MŠMT ČR) se jako cílová skupina objevili žáci se zdravotním znevýhodněním (nikoliv však se zdravotním postižením). Podle stávající legislativy do zdravotního znevýhodnění patří kromě lehčích zdravotních poruch vedoucích k SPUCH a dlouhodobého onemocnění také zdravotní oslabení, v případě psychopedického zaměření se takto nabízel analogon k pojmu, a sice *kognitivní oslabení* či *oslabení kognitivních funkcí*.

Faktickým důvodem pro implementaci nového termínu byla potřeba vymezení narůstající skupiny žáků, kteří se po prohrané kauze u mezinárodního soudu pro lidská práva (D. H. a ostatní vs. ČR, 2007) již nedostanou bez diagnózy na speciální školy a zůstávají bez podpory ve většinových školách, kde selhávají (v průzkumu realizovaném na 66 školách se uvádí až 20 % takovýchto žáků dle typu a stupně školy; středové hodnoty 2–5 %, to je cca 20–50 tisíc žáků v základním vzdělávání; data šetření jsou ve fázi zpracování – ÚSS PdF UP v Olomouci).

Navržený termín se jevil akceptovatelným pro všechny referenční skupiny odborníků, které se na konzultacích podílely, přičemž se jednalo o následující skupiny:

- pedagogové většinových škol (ověřovatelé katalogů podpůrných opatření);
- pedopsychiatri (akademici, praktici);
- kliničtí psychologové (akademici, praktici);
- poradenští psychologové (ze SPC a PPP);
- speciální pedagogové (ze SPC a akademici).

Během konzultací (porady, konference, mailová korespondence, pracovní skupiny) byly diskutovány a navrhovány (a také zavrhovány) následující konstrukty:

- *oslabení kognitivních funkcí* (popř. *kognitivní oslabení*), akceptovaný termín napříč referenčními skupinami;
- *oslabení (edukability) docility*, termín zamítnutý pro malou zaužívanost pojmů edukabilita, docilita;
- *snížená intelektová výkonnost*, navrhovaný koncept pedopsychiatrický;
- *subnormální inteligence*, stejné jako u předchozího pojmu;

- *kognitivní oslabení sociability*, stejné jako u předchozího pojmu;
- *kognitivní oslabení různé etiologie*, navrhovaný koncept klinicko-psychologický;
- *hraniční pásmo (mentální retardace)*, zaužívaný termín, po širších diskusích zavržený jakožto relikv termínu, který je dnes již nekorektní a dosluhující, pedagogové běžných škol termín zaužívaný nemají. S hraničním pásmem MR se objevily také analogony tohoto termínu jako je *hraniční pásmo ID/IDD*, *hraniční pásmo kognitivně-sociální disability*, *inferiorita intelektu*;
- *(intelektové) oslabení školních výkonů*, termíny využívané pro tuto skupinu dětí v německém pedagogickém prostředí;
- *slaboduchost* – mírná duševní zaostalost (IQ 68-85) dle ICD – 8, historický terminus technicus.

Kromě výše uvedených termínů byly odbornými skupiny také okrajově diskutovány termíny již obsazené:

- *ID/IDD* (Intellectual Disabilities/Intellectual Developmental Disorders); termíny nahrazující pojem *retardace mentální* v mezinárodních klasifikacích DSM-5. (ID) a MKN – 11. (IDD);
- *deficity dílčích (bazálních) funkcí* (Affolter, F.; Sindelar, B.; Pokorná, V.), neřeší mentální operace a strategie, zahrnují toliko dílčí funkce;
- *dílčí oslabení výkonu* (manželé Scharinger), obdoba jako u DDF;
- *deficity kognitivních funkcí* (Lurija, A.; Feuerstein, R., neuropsychologické ukotvení), obsahuje input – elaboration – output, ale nediferencuje hloubku postižení (tj. zahrnuje i mentální retardaci);
- *mírná kognitivní porucha*, psychiatrický termín MCI (často prodromální stadium demence).

Na gremiální poradě vedení asociací PPP a SPC s akademií UP v Olomouci byl posléze přijat variovaný termín k původně navrženému – *oslabení kognitivního výkonu* (dítě, žák, student s oslabením kognitivního výkonu) v následujícím slovníkovém pojetí: **výkon kognitivní – oslabení (cognitive disadvantage)**, snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni – *retardace mentální*, – *mentální postižení* – *ID/IDD*, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje – *opatření podpůrná* edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.

Současně bylo deklarováno majoritní pojetí zaužívaného termínu mentální postižení: **postižení mentální (mental disability)** 1. synonymum pro

– *retardace mentální*, – *ID/ IDD* (majoritní pojetí). 2. v nejširším psychopatologickém kontextu též označení některých duševních poruch (psychiatrický koncept). 3. zastřešující pojem zahrnující kromě – *retardace mentální* i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje – *opatření podpůrná* (starší pedagogický koncept).

3.3 Obecné vymezení stupňů podpory

Následující tabulka podává výklad jednotlivých stupňů podpory na obecné platformě (tj. vymezení jdoucí napříč dílčími katalogy podpůrných opatření).

Tabulka 1: Obecné vymezení stupňů podpůrných opatření

Obecné vymezení stupňů podpůrných opatření
Závažnost příslušného postižení (znevýhodnění) vyžaduje různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření.
Například žák s diagnózou dětská mozková obrna může mít drobné postižení hybnosti ruky, které se projeví zhoršeným grafickým projevem, stejně tak může jít o žáka zcela nehybného, plně závislého na podpoře další osoby.
Právě úroveň dopadů zdravotního postižení (znevýhodnění) do vzdělávání je základním východiskem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory. V následujícím textu uvádíme obecný přehled charakteristiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zařazených do jednotlivých stupňů podpory. Jedná se o ilustrativní charakteristiku.

Stupeň 1

Co je cílem podpůrných opatření ve stupni 1?

V tomto stupni je cílem aplikovat běžně dostupné metody a formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka. Správné uplatnění podpůrných opatření příslušejících prvnímu stupni může být důvodem, proč se žák optimálně stabilizuje ve svém výkonu a nedostane se do spirály školních neúspěchů, nechuti ke vzdělávání a v nejhorším případě i propadu do vyšších stupňů podpory – tato situace se pochopitelně nemůže týkat žáků, kterým díky objektivitě potíží vyplývajících z jejich zdravotního postižení náleží od počátku vyšší stupeň jejich podpory.

Kdo určuje zařazení žáka do stupně 1 a kdo mu poskytuje podporu?

Podpůrná opatření v tomto stupni identifikují samotní pedagogové školy, kterou žák navštěvuje. Slouží jim k tomu pozorování žáka v celé šíři jeho působení ve škole, rozborů žákovských prací, dlouhodobé hodnocení, znalost sociálního zázemí a znalost aktuálního zdravotního stavu či rodinné situace žáka. Opravdová a ne jen povrchní znalost žáka je nutnou podmínkou pro možnost nalezení příčin selhávání a tím i možnosti včasného nastavení adekvátních opatření, která pomohou předejít větším vzdělávacím problémům.

V čem podpora spočívá?

Například v úpravě zasedacího pořádku, délky vyučovací jednotky a přestávek mezi hodinami, v plánování a organizaci využití času stráveného ve škole mimo vyučování a stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka.

Vhodné je využívání metod a forem výuky **respektujících obecné didaktické zásady**, využívání způsobů výuky adekvátních pedagogické situaci s důrazem na individuální práci se žákem a upřednostnění metod reflektujících učební styly žáka, metod aktivního učení se zaměřením na prevenci únavy a metod na podporu motivace. Úprava vzdělávacího obsahu neovlivňuje úroveň školních výstupů (může však dojít ke specifikování základního učiva a vymezení stěžejních dat). Intervence by měla být zaměřená na podporu školní úspěšnosti v rámci **běžné výuky**. Ve zvýšené míře se využívá spolupráce se spolužáky v rámci třídy a spolupráce s rodiči při přípravě na výuku.

Pomůcky

Jako pomůcky se využívají běžně dostupné učebnice doplněné o materiály na procvičování učiva, přehledy učiva, materiály určené k vizualizaci učiva (např. časové a číselné osy atp.). Při vzdělávání lze využít Plán pedagogické podpory.

Podpůrná opatření v 1. stupni jsou hrazena v rámci běžného provozu školy, žákům se stupněm podpory 1 nenáleží žádný navýšený normativ. De facto se jedná o zvýraznění zásad a pravidel individuálního přístupu, který by měl být dobrému učiteli vlastní.

Stupeň 2

Co je cílem podpůrných opatření ve stupni 2?

Cílem podpůrných opatření v tomto stupni je zařazovat takové speciálněpedagogické metody a formy práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů do vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Optimální je tak plné zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup k žákovi.

Kdo určuje zařazení žáka do stupně 2 a kdo mu poskytuje podporu?

Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, jejichž pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 2.

Čeho se opatření mohou týkat?

Například organizace vzdělávání (úprava zasedacího pořádku, délka vyučovací jednotky, přestávky mezi hodinami i doby přímé práce v závislosti na využití zraku, sluchu, délka doby určené k tichému, hlasitému čtení, psaní..., plánování a organizace využití času stráveného ve škole mimo vyučování a stanovení odlišných časových limitů pro práci žáka...).

Výuka žáka je organizována po většinu času společně se třídou, na specifické činnosti (případně pro výuku některých předmětů) může být vytvořena skupina žáků s obdobným problémem ve vzdělávání (např. některé hodiny ČJ mohou být věnovány upevňování základního učiva u skupiny žáků dlouhodobě selhávajících za podpory dalšího vyučujícího v době, kdy zbytek třídy plní výstupy, kterých tito žáci nejsou schopni dosáhnout, nebo v době mimo základní učební plán třídy). **Z individuálně nastavené organizace vzdělávání** vyplývají i **metody a formy používané ve výuce**. Pedagog/žka by měl/a být schopen/a pružně reagovat na žákovy individuální vzdělávací potřeby a dle aktuální situace využívat jednotlivé aktivizující metody, volit kontaktnější styl výuky a kooperativní učení a hledat nové formy za podpory vlastních vzdělávacích aktivit. V případě potřeby mohou být na základě doporučení ŠPZ upraveny podmínky k vykonání státní maturity, v souladu s nastavenými vzdělávacími podmínkami používanými při každodenním vzdělávání jsou upraveny i podmínky pro vykonání přijímací či závěrečné zkoušky organizované příslušnou školou.

Pomůcky

V případě potřeby (na základě doporučení ŠPZ) se žák vzdělává s **podporou didaktických či speciálně didaktických pomůcek**, tyto však nejsou finančně zvláště náročné. (Jedná se např. o zvětšené či zjednodušené výukové materiály, upravené rýsovací soupravy, různé nástavce na psací potřeby, možnost využívat kalkulátor, psaní na PC, přehledy denního režimu...)

Obsah učiva odpovídá běžnému RVP, některé výstupy však mohou být redukovány v závislosti na možnostech žáka (v tomto případě musí být zpracován IVP!).

Využíváme **rozšířené formy hodnocení**, které nám umožňují reflektovat požadavky individuálního přístupu k žákovi. Zahrnují takové formy hodnocení, které obsahnou komplexně průběh vzdělávání žáka v souvislosti s jeho osobnostními vlastnostmi i projevy jeho primární diagnózy. Zachycují řadu aspektů, které s dosahováním znalostí, dovedností a kompetencí souvisí a které lze jen těžko hodnotit známkou (např. snahu, pečlivost aj.).

V tomto stupni podpory lze využít vzdělávání s podporou **Plánu pedagogické podpory**, v případě potřeby je možné využít i IVP. IVP však zpravidla neobsahuje doporučení úprav ve všech oblastech, které upravuje platná legislativa. Stanovená opatření jsou vyhodnocována ve spolupráci se ŠPZ, které je doporučilo.

Využití pomoci asistenta pedagoga

Jak již bylo uvedeno výše, do vzdělávání žáka může v tomto stupni podpory vstoupit i **další pedagogický pracovník, doba jeho působení je však omezená** (1–2 hodiny týdně, případně vyšší počet hodin u vytvořené skupiny žáků s obdobným vzdělávacím problémem). Významnou roli zde může sehrát tzv. **sdílený asistent**. Vzhledem k časovému omezení potřeby podpory není sdílený asistent určen k jednomu konkrétnímu žákovi, ale působí operativně při podpoře většího počtu žáků v konkrétních pedagogických situacích, které jeho účast vyžadují. V současnosti však není vyjasněna legislativní a organizační stránka jeho nasazování na školy a do tříd.

Podstatné je, že podpůrná opatření ve 2. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. stupně podpory. Škole vzdělávajícího žáka ve stupni podpory 2 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu, odpovídající potřebám žáka.

Stupeň 3

Základní charakteristika stupně 3

Charakter potíží žáka ve vzdělávání v tomto stupni podpory vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které již závažněji zasáhnou do organizace práce s třídou, ve které je žák vzděláván. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy.

Kdo určuje zařazení žáka do stupně 3 a kdo mu poskytuje podporu?

Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, jejichž pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 3. Odborná speciálněpedagogická a psychologická intervence je nutná. Provádí se dle potřeby ve škole, ve ŠPZ či v rodině žáka. Podpora je poskytována školou v užší spolupráci s ŠPZ. Při vzdělávání je nutno **využívat speciálních forem, metod a postupů a je nutné rovněž respektování možností žáka při hodnocení výsledků vzdělávání.**

Forma vzdělávání žáků v tomto stupni

Žáci jsou v každém případě vzdělávání s využitím **individuálního plánu**. V případě žáka zařazeného do systému speciálního vzdělávání jsou žáci vzdělávání dle upraveného RVP (pro žáky se smyslovým či tělesným postižením, NKS). Obsah učiva může být v odůvodněných případech redukován, plánované školní výstupy zohledňují možnosti žáků vycházející z jejich postižení. Žák s mentální retardací je vzděláván podle ŠVP (IVP) zpracovaného z přílohy B – pro žáky s LMP.

Pomůcky, organizace výuky atp.

Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány i **speciální učebnice, didaktické, kompenzační a rehabilitační podmínky**. Dle potřeb žáků a posouzení ŠPZ je možné **snížení počtu žáků** ve třídě (obecně či ve vybraných předmětech). V odůvodněných případech je indikováno **využití asistenta pedagoga**, a to dle konkrétních projevů daného zdravotního postižení obecně či v některých předmětech (příklad: žáci s TP – hodiny výchov TV, PV). I v tomto stupni podpory může působit tzv. sdílený asistent, časová dotace pro podporu žáka či skupiny žáků s obdobným vzdělávacím problémem je vyšší, než ve stupni 2 (zpravidla 5–8 hodin týdně). Pro studenty je možné využít **prodloužené délky středního a vyššího odborného vzdělávání**, nejvýše však o 1 rok. Stanovená opatření jsou vždy ve stanovených intervalech vyhodnocována ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Podpůrná opatření ve 3. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. a 2. stupně podpory. Škole vzdělávající žáka ve stupni podpory 3 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tato finanční podpora umožňuje vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 8–14 žáků.

Stupeň 4

Základní charakteristika stupně 4

Charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje **podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání**, stanovení postupu při jejich nápravě i forem nápravy. Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, jejichž pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 4. Žák vzdělávaný formou individuální integrace je vzděláván vždy s podporou IVP. Žák vzdělávaný formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se SVP je vzděláván podle upraveného ŠVP (viz stupeň 3). Žák s mentální retardací je vzděláván podle RVP pro ZŠ speciální. Odborná speciálněpedagogická intervence ve škole je zpravidla pravidelná a čtenější než v předcházejících stupních podpory.

Pomůcky

Při vzdělávání je nutné využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických, finančně náročnějších kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a ve většině případů je nutná i rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě (upravené pracovní místo). U některých dětí, žáků a studentů může být nutné při **podpoře komunikace** ve výuce využívání náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) s podporou potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice...)

Personální zabezpečení

Výuka předmětů speciálněpedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám je zajišťována **pedagogem s příslušnou kvalifikací** (v odůvodněných případech je využíváno i terapeutických metod). Obvyklá je potřeba **dalšího pedagogického pracovníka** nebo další osoby podílející se na práci se žákem – např. asistent pedagoga s odbornou kvalifikací odpovídající jeho náplni práce, může být využíváno snížení počtu žáků ve třídě. Vzhledem k míře (hloubce) postižení může být činnost AP rozšířena o poskytování pomoci při pohybu a sebeobsluze. Asistence je využívána zpravidla i u přijímacích, závěrečných a maturitních zkoušek.

Obsah a délka vzdělávání

Obsah a průběžné vyhodnocování IVP je obligatorní součástí vzdělávání této skupiny žáků. Pro hodnocení přínosů IVP je možno zřídit pedagogická konzilia složená z pedagogů a dalších odborníků poskytujících žákovi služby (vzdělávací i další). U žáků v základním vzdělávání, kteří při výuce používají jiný způsob komunikace (nevidomí či neslyšící žáci), je možné využít prodloužení povinné školní docházky o jeden rok. To se však prakticky využívá pouze ve školách (třídách) samostatně zřízených pro tyto žáky. Pro studenty je možné využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání, nejvýše však o dva roky.

Jak již bylo zmíněno, do vzdělávání žáka s potřebou podpory ve stupni 4 vstupují další pedagogičtí pracovníci:

- Asistent pedagoga může být zařazen do vzdělávání dobu odpovídající učebnímu plánu žáka.
- Na vzdělávání může participovat další pedagogický pracovník (druhý pedagog ve třídě ZŠ speciální).
- Individuální či skupinová výuka předmětů speciálněpedagogické péče.

Podpůrná opatření ve 4. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1.–3. stupně podpory. Škole vzdělávajícího žáka ve stupni podpory 4 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tato finanční podpora umožňuje vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 6–8 žáků.

Stupeň 5

Základní charakteristika stupně 5

Charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektování jeho možností a omezení při hodnocení výsledků vzdělávání.

Obsah učiva

Obsah učiva je vždy modifikován, případně i výrazně redukován vzhledem k možnostem žáka. U žáka s mentální retardací se zpravidla uplatňuje vzdělání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS, případně dle jeho části určené pro rehabilitační vzdělávací program.

Pomůcky

Při vzdělávání je nezbytné využívání speciálních učebnic a dalších alternativních výukových materiálů, speciálních didaktických, finančně náročných kompenzačních a rehabilitačních pomůcek a vždy je nutná i úprava pracovního prostředí ve třídě (škole).

Personální zabezpečení

Výuka předmětů speciálněpedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám je zajišťována s využitím terapeutických metod a s podporou pomůcek pedagogem s příslušnou odbornou kvalifikací individuálně, případně ve skupině s podporou (často s podporou dalšího pedagogického pracovníka). Je oprávněné poskytování individuální pedagogické nebo speciálněpedagogické péče i mimo vyučování v rámci školy. Vzniká potřeba zařazení dalšího pedagogického pracovníka nejen na dobu výuky odpovídající učebnímu plánu žáka, ale i na umožnění účasti žáka na dalších školních aktivitách souvisejících se vzděláváním (školní družina, zájmové kroužky...).

Formy komunikace, pomůcky

U některých dětí, žáků a studentů se vzdělávání neobejde bez využití náhradních forem komunikace (alternativní a augmentativní komunikace) a využití potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice...)

Možnosti individuálního vzdělávání

V případě potřeby (z důvodu zdravotního stavu žáka a na doporučení lékaře) se využívá individuální výuka v domácím prostředí zajišťovaná pedagogy školy, případně pracovníkem SPC. Další formou vzdělávání žáků v tomto stupni podpory je vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, které v souladu s ustanovením §32 ŠZ zprostředkovává příslušný krajský úřad (odbor školství).

Podpůrná opatření v 5. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1.–4. stupně podpory. Škole vzdělávajícího žáka ve stupni podpory 5 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka. Tato finanční podpora umožňuje individuální vzdělávání žáka v rozsahu 6-8 hodin týdně nebo vzdělávání skupiny žáků se SVP v počtu 4–6 žáků.

3.4 Orientační rozdělení dětí a žáků do stupňů podpory v dílčích katalogích podpůrných opatření

Následující tabulky udávají četnosti dětí a žáků orientačně spadajících do jednotlivých stupňů podpory s tím, že data byla posbírána z 51 SPC pro jednotlivá zdravotní postižení (četnosti k 30. 9. 2014). Data tabulky PAS zahrnují pouze údaje z pěti krajů. Data tabulky MP/OKV vychází z teoretických četností a jsou komparována s některými údaji analýzy ČOSIV (2014) a s počty uváděnými MŠMT ČR (2013/14). Tabulky většinou zahrnují stupeň 2–5, první stupeň SPC nemonitorují, v případě žáků s MP/OKV se lze sice opírat o teoretické četnosti, jsou však značně zkreslené tím, že nezahrnují např. následky dlouhodobé nemoci žáka, environmentální faktory (demotivace pro vzdělávání ze sociálních důvodů, nepříznivé události v rodině etc.). Částečně je možno 2. stupeň komparovat s průzkumem četnosti žáků selhávajících na většinových školách (viz první kapitola tohoto textu).

Tabulka č. 2: Žáci se zrakovým postižením a oslabením zrakového vnímání

Žáci se zrakovým postižením (+ kombinace s mentálním postižením)				Procentuální podíl	Předpoklad počtu žáků v ČR
Stupeň podpory	Počet klientů POUZE ZP	Počet klientů se ZP a jiným než mentálním postižením	Počet klientů ZP+ mentál- ní post.	Pouze ZP	Údaj k 30. 9. 2013
2	782	56	44	54,40 %	782
3	446	115	132	31,00 %	446
4	200	131	101	13,90 %	200
5	10	160	84	0,70 %	10
Celkem	1438	462	361	100,00 %	1 438

Tabulka č. 3: žáci se sluchovým postižením a oslabením sluchového vnímání

Žáci se sluchovým postižením (+ kombinace s mentálním postižením)				Procentuální podíl	Předpoklad počtu žáků v ČR
Stupeň podpory	Počet klientů POUZE SP	Počet klientů se SP a jiným než mentál- ním postiže- ním	Počet klientů SP + mentální post.	Pouze SP	Údaj k 30. 9. 2013
2	475	20	10	43,30 %	815
3	337	56	88	30,70 %	578
4	211	37	91	19,30 %	364
5	74	35	63	6,70 %	126
Celkem	1 097	148	252	100,00 %	1 883

Tabulka č. 4: žáci s tělesným postižením a závažným onemocněním

Žáci s tělesným postižením (+ kombinace s mentálním postižením)				Procentuál- ní podíl	Předpoklad počtu žáků v ČR
Stupeň podpory	Počet klientů POUZE TP	Počet kli- entů se TP a jiným než mentálním postižením	Počet klientů TP + mentál- ní post.	Pouze TP	Údaj k 30. 9. 2013
2	353	39	123	28,70 %	658
3	441	77	308	35,80 %	821
4	338	85	593	27,50 %	631
5	97	49	668	8,00 %	184
Celkem	1 229	250	1692	100,00 %	2 294

Tabulka č. 5: žáci s narušenou komunikační schopností

Žáci s narušenou komunikační schopností (+ kombinace s NKS)				Procentuální podíl	Předpoklad počtu žáků v ČR
Stupeň podpory	Počet klientů POUZE NKS	Počet klientů s NKS a jiným než MP	Počet klientů NKS + MP	Pouze NKS	Údaj k 30. 9. 2013
1	3 346	17	0	17,40 %	1 662
2	6 572	127	112	34,00 %	3 248
3	7 209	351	401	37,30 %	3 564
4	2 168	217	237	11,20 %	1 070
5	21	131	87	0,10 %	10
Celkem	19 316	843	837	100,00 %	9 554

Tabulka č. 6: žáci souběžně postižení více vadami

Žáci souběžně postižení více vadami (ZP, SP, NKS, TP, MP)		Procentuální podíl	Předpoklad počtu žáků v ČR
Stupeň podpory			
1	17	0,30 %	29
2	531	10,50 %	1 012
3	1 528	31,50 %	3 037
4	1 492	31,00 %	2 990
5	1 277	26,70 %	2 574
Celkem	4 845	100,00 %	9 642

Tabulka č. 7: žáci s poruchou autistického spektra a vybraným psychickým onemocněním

Žáci s poruchou autistického spektra (údaj z 5 krajů)			
Stupeň podpory	Žáci pouze s PAS	Procentuální podíl	Předpoklad počtu žáků v ČR
2	225	15,00 %	740
3	750	50,00 %	2 467
4	375	25,00 %	1 233
5	150	10,00 %	493
Celkem	1 500	100,00 %	4 933

Tabulka č. 8: Žáci s mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu

Žáci s mentálním postižením/ oslabením kognitivního výkonu (odhad prevalence dle teoretického rozložení četností)		
Stupeň podpory	Procentuální podíl	Počet klientů MP/OKV
2	4,50 %	37 247
3	1,84 %	16 489
4	0,30 %	2 648
5	0,03 %	248
Celkem		56 632

3.5 Závěr

Text se ve své první části zaměřil na způsob implementace nového pojmového konstruktů v psychopedii – oslabení kognitivního výkonu, kterým se vymezují především žáci se sníženou výkonností, jež ještě není na úrovni mentálního postižení, ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření. Mentální postižení je v tomto kontextu chápáno jako synonymum pro mentální retardaci (ID/IDD).

Ve druhé části se příspěvek zabývá obecným vymezením stupňů podpůrných opatření a četnostní naplnění u jednotlivých stupňů a druhů zdravotního postižení. Údaje většinou pocházely z informací podaných SPC pro jednotlivé druhy postižení. Pouze v případě mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu se vycházelo z teoretických četností, jež byly komparovány s počty žáků s mentálním postižením uvedenými v analýze ČOSIV a s údaji o počtech žáků s mentálním postižením uváděnými MŠMT ČR za rok 2013/14.

Literatura

1. VALENTA, M.; MICHALÍK, J. A KOL. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
2. ŘÍČAN, P. *Úvod do psychometrie*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1980.
3. STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ 2013/14 – výkonové ukazatele. [online]. 2015-03-13. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

4. KLUSÁČEK, J. *Nálepkování dětí diagnózou mentální postižení v České republice*. [on line]. 2015-03-13 17:50. Dostupné z: <https://www.dropbox.com/s/1ez153t8vw9zc8v/COSIV-analyza-mentalni-postizeni-data-2014.pdf?dl=0>.

Kontakt

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
ÚSS PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
valenta22@klikni.cz

PaedDr. Pavlína Baslerová
PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
pavlina.baslerova@upol.cz

4 Praktický přehled a rozbor dostupných podpůrných opatření

PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.

Anotace příspěvku

Tento příspěvek informuje o podpůrných opatřeních v jednotlivých stupních podpory, přibližuje a specifikuje jednotlivé oblasti podpory. Obsahem jsou také příklady jednotlivých podpůrných opatření.

Klíčová slova

Podpůrná opatření; oblast podpory; příklady opatření; organizace výuky; modifikace vyučovacích metod; intervence; pomůcky; školní výstupy; maturitní zkouška; přijímací řízení; hodnocení.

4.1 Úvod

Školský zákon ve své novelizované úpravě v § 16 upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za podpory pěti stupňů podpůrných opatření, v závislosti na diagnostikované míře potřebné podpory, kterou škola žákovi poskytuje v rámci jeho vzdělávání.

4.2 Členění podpůrných opatření

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti takto:

1. stupeň opatření uplatňuje škola i bez doporučení ŠPZ,
2. stupeň opatření uplatňuje škola pouze s doporučením ŠPZ,
3. stupeň opatření uplatňuje škola pouze s doporučením ŠPZ,
4. stupeň opatření uplatňuje škola pouze s doporučením ŠPZ,
5. stupeň opatření uplatňuje škola pouze s doporučením ŠPZ.

Podpůrná opatření vyššího stupně jsou použita vždy v případech, kdy přes prokázanou aplikaci podpůrných opatření z nižšího stupně nedošlo k odstranění obtíží ve vzdělávání, nebo v případech, kdy opatření nižšího stupně jsou prokazatelně nedostačující. Pro zařazení žáka do 2.–5. stupně podpory je nutné doporučení ŠPZ.

Charakter podpory a cílová skupina:

Podpůrná opatření 1. stupně:

Charakter potřeb žáka ve vzdělávání v tomto stupni podpory vyžaduje zařazovat takové metody a formy práce, které je učitel schopen realizovat bez závažnějších dopadů do vzdělávání ostatních žáků ve třídě. Optimální je plné zapojení žáka do společné výuky s důrazem na individuální přístup k žákovi.

Cílem uplatnění podpůrných opatření v tomto stupni je působit preventivně proti zhoršování školní úspěšnosti žáka. Jedná se zejména o intenzivnější využívání jinak běžných metod a forem práce, které jsou však více přizpůsobeny skutečným vzdělávacím potřebám a možnostem žáka.

Pedagogičtí pracovníci školy na základě projevů žáka identifikují tyto potřeby a realizují odpovídající podpůrná opatření, v tomto stupni bez podpory a doporučení ŠPZ.

Jedná se o obtíže či specifické potřeby krátkodobé povahy (zpravidla nejvýše 6 měsíců) způsobené aktuálně nepříznivým zdravotním nebo psychickým stavem žáka či dlouhodobé problémy malého rozsahu a intenzity. Podporu v prvním stupni PO je škola schopna zvládat bez externích odborníků. Podpůrná opatření v tomto stupni nejsou dotována zvýšeným normativem a jsou realizována v rámci běžné činnosti školy. Škola ve stanovených případech (např. při žádosti školy směrem k ŠPZ o posouzení SVP potřeb žáka) dokládá dosud aplikovaná opatření.

Podpůrná opatření 2. stupně:

Použití podpůrného opatření ve druhém stupni je podmíněno předchozím stanovením stupně podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka v tomto stupni podpory umožňuje využívat metody a formy práce, které je pedagog schopen aplikovat bez rozsáhlých úprav organizace a obsahu vzdělávání ve třídě.

Obvyklé je plné zapojení žáka do společné výuky s využitím individuálního přístupu k jeho potřebám.

V případě, že jsou v některých předmětech individuálně upravené vzdělávací cíle a výstupy, je vždy zpracován IVP.

Žák v tomto stupni podpory může ve stanovených případech využívat podporu asistenta pedagoga v rozsahu dvou hodin týdně. V případech, kdy je to účelné, poskytuje asistent pedagoga podporu více žákům současně (sdílený asistent), časový limit se pak navyšuje za každého žáka o jednu hodinu.

Podpůrná opatření 3. stupně:

Použití podpůrného opatření ve třetím stupni je podmíněno předchozím stanovením stupně podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka v tomto stupni podpory vyžaduje použití metod a forem práce, které se již týkají organizace a průběhu vzdělávání ve třídě. Používaná opatření zahrnují zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech, režimu školní práce a domácí přípravy a v hodnocení vzdělávacích výsledků žáka.

Žák vzdělávaný ve třídě běžné školy je zpravidla vzděláván podle IVP, žák ve třídě, oddělení či skupině školy samostatně zřízené podle zvláštního předpisu je vzděláván dle upraveného RVP (ŠVP).

Obvyklé je plné zapojení žáka do společné výuky s využitím individuálního přístupu k jeho potřebám.

V případě, že jsou v některých předmětech individuálně upravené vzdělávací cíle a výstupy, je vždy zpracován IVP.

Žák v tomto stupni podpory může ve stanovených případech využívat podporu asistenta pedagoga v rozsahu do 15 hodin týdně. V případech, kdy je to účelné, poskytuje asistent pedagoga podporu více žákům současně (sdílený asistent).

Učební plán žáka může být doplněn o předmět speciálně pedagogické péče. Na vzdělávání žáka se může podílet další pedagogický pracovník (např. druhý pedagog) nebo další pracovníci poskytující podporu žákovi na základě zvláštních předpisů.

Podpůrná opatření 4. stupně:

Použití podpůrného opatření ve čtvrtém stupni je podmíněno předchozím stanovením stupně podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka v tomto stupni podpory vyžaduje podstatné úpravy v organizaci, průběhu a obsahu vzdělávání, vyžaduje také podporu rozvoje specifických schopností a dovedností a kompenzaci důsledků zdravotního postižení ve vzdělávání.

Žák vzdělávaný ve třídě běžné školy je vzděláván výhradně s podporou IVP, žák ve škole, třídě, oddělení nebo skupině školy samostatně zřízené podle zvláštního předpisu je vzděláván podle upraveného RVP (ŠVP). Průběžné vyhodnocování IVP je obligatorní součástí vzdělávání této skupiny žáků. Pro hodnocení přínosů IVP se využívají případové konference složené z pedagogů a dalších odborníků poskytujících žákovi služby (vzdělávací i další).

Při vzdělávání se využívají speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky, pomůcky kompenzační a rehabilitační podle rozsahu SVP žáka a jim odpovídající potřeby podpůrných opatření. Ve většině případů je nutná rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě (upravené pracovní místo).

V případě potřeby je nutno využívat náhradní formy komunikace.

Učební plán žáka je zpravidla doplněn o předměty speciálněpedagogické péče, na jejichž realizaci se v případě potřeby podílí externí odborník s příslušnou kvalifikací.

Žák v tomto stupni podpory může ve stanovených případech využívat podporu asistenta pedagoga v rozsahu do 40 hodin týdně. V případech, kdy je to účelné, poskytuje asistent pedagoga podporu více žákům současně (sdílený asistent).

Na vzdělávání žáka se může podílet další pedagogický pracovník (např. druhý pedagog) nebo další pracovníci poskytující žákovi podporu na základě zvláštních předpisů.

Podpůrná opatření 5. stupně:

Použití podpůrného opatření v pátém stupni je podmíněno předchozím stanovením stupně podpůrných opatření školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka v tomto stupni podpory vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje specifických schopností a dovedností a kompenzaci důsledků zdravotního postižení ve vzdělávání. Zásadní jsou možnosti žáka, charakter jeho znevýhodnění a jejich dopady do vzdělávání. Důležitá je úprava hodnocení. Podpora vzdělávání respektuje zdravotní stav a z něj vyplývající omezení.

Žák vzdělávaný ve třídě běžné školy je vždy vzděláván podle IVP, žák ve třídě, oddělení či skupině školy samostatně zřízené podle zvláštního předpisu je vzděláván dle upraveného RVP (ŠVP).

Průběžné vyhodnocování IVP je obligatorní součástí vzdělávání. Pro hodnocení přínosů IVP se využívají případové konference složené z pedagogů a dalších odborníků poskytujících žákovi služby (vzdělávací i další). Obsah učiva je vždy modifikován a zpravidla i výrazně redukován vzhledem ke vzdělávacím možnostem žáka.

Při vzdělávání se využívají speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky, pomůcky kompenzační a rehabilitační podle rozsahu SVP žáka a jim odpovídající potřeby podpůrných opatření. Ve většině případů je nutná rozsáhlejší úprava pracovního prostředí ve třídě (upravené pracovní místo).

V případě potřeby je nutno využívat náhradní formy komunikace.

Učební plán žáka je zpravidla doplněn o předměty speciálněpedagogické péče, na jejichž realizaci se v případě potřeby podílí externí odborník s příslušnou kvalifikací.

Žák v tomto stupni podpory může ve stanovených případech využívat podporu asistenta pedagoga v rozsahu do 40 hodin týdně. V odůvodněných případech poskytuje asistent pedagoga podporu více žákům současně (sdílený asistent).

Na vzdělávání žáka se může podílet další pedagogický pracovník (např. druhý pedagog) nebo další pracovníci poskytující podporu žákovi na základě zvláštních předpisů.

V textu jsou dále uvedeny specifikace oblastí podpory a příklady podpůrných opatření, pro zjednodušení bez členění dle druhu zdravotního postižení.

Oblasti podpory a jejich specifikace:

STUPEŇ PODPORY 1:

Organizace výuky a modifikace vyučovacích metod a forem práce

Organizace výuky včetně úpravy prostředí, například:

- jiné prostorové uspořádání výuky, úprava zasedacího pořádku;
- úprava časového uspořádání výuky (změna délky vyučovací jednotky, strukturace činností v rámci vyučovací jednotky atd.).

Modifikace vyučovacích metod a forem včetně přípravy na výuku, například:

- uzpůsobení domácích úkolů dle možností žáka a podmínek, které má k jejich plnění;
- využívání vyučovacích metod vyžadujících kooperaci žáků atd.

Individuální a skupinová intervence, například:

- podpora rozvoje specifických schopností a dovedností žáka v rámci výuky;
- prevence školní neúspěšnosti žáka atd.

Pomůcky, speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky a spotřební materiál

Běžné a speciální didaktické pomůcky, například:

- pomůcky a pracovní listy pro rozvoj smyslového vnímání;
- pomůcky a pracovní listy pro rozvoj pozornosti a paměti;
- pomůcky a pracovní listy pro rozvoj grafomotoriky atd.

Speciální didaktické pomůcky, například:

- vizualizované přehledy učiva (např. číselná řada, tabulka násobků, stovková tabulka);
- sešity s pomocnými linkami;
- upravené učební texty a pracovní listy atd.

Spotřební materiál, například:

- spotřební materiál k výrobě a úpravě učebních materiálů a pomůcek (např. barvy do tiskárny a kopírky, papíry, fixy, popisovače, folie...)

Hodnocení

Úprava pravidel hodnocení výsledků vzdělávání, například:

- v souladu s pravidly stanovenými danou školou pro hodnocení všech žáků atd.

STUPEŇ PODPORY 2:

Organizace výuky a modifikace vyučovacích metod a forem práce

Organizace výuky včetně úpravy prostředí, například:

- úprava světelných podmínek ve třídě (závěsy, žaluzie);
- individuální práce s žákem v rámci výuky atd.

Modifikace vyučovacích metod a forem včetně přípravy na výuku, například:

- využití výukových metod respektujících specifické potřeby žáka ve fázi zprostředkování a fixace učiva i hodnocení míry dosažení učebních cílů žákem atd.

Individuální a skupinová intervence, například:

- individuální činnost se žákem nad rámec běžné výuky v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně atd.

Pomůcky, speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky a spotřební materiál

Speciální didaktické pomůcky, například:

- pomůcky, pracovní listy a metodické materiály pro reedukace (zrakové, sluchové vnímání apod.);
- vzorkovníky materiálů atd.

Kompenzační pomůcky – jednorázový náklad na 4 roky (MŠ, II. st. ZŠ, SŠ) či 5 let (I. st. ZŠ), například:

- stůl s výškově a úhlově stavitelnou plochou;
- výškově stavitelná židlička s područkami a dle potřeby i s podnožkou atd.

Spotřební materiál, například:

- náklady na zvětšování a kopírování textů;
- náklady na upravené psací potřeby se silnější stopou;
- náklady na laminování textů atd.

Úprava obsahu vzdělávání

Úprava školních výstupů, například:

- diferenciací učebních cílů dle individuálních možností žáka včetně stanovení základních očekávaných výstupů v těch předmětech či oblastech učiva, kde žák není schopen úspěšně naplnit očekávané výstupy obsažené v ŠVP dané školy atd.

Úprava podmínek pro vykonání státní maturitní zkoušky, přijímacích a závěrečných zkoušek, například:

- úprava podmínek pro vykonání přijímací či závěrečné zkoušky organizované příslušnou školou atd.

Hodnocení

Úprava pravidel hodnocení výsledků vzdělávání, například:

- úpravy hodnocení jsou takového charakteru, že vyžadují úpravu školního řádu (§ 30 odst. 2 školského zákona) ad.

STUPEŇ PODPORY 3:

Organizace výuky a modifikace vyučovacích metod a forem práce

Organizace výuky včetně úpravy prostředí, například:

- zařazení individuální výuky předmětů speciálněpedagogické péče;
- úprava délky přestávek a vyučovací jednotky dle specifických potřeb žáka atd.

Modifikace vyučovacích metod a forem včetně přípravy na výuku, například:

- uplatnění speciálněpedagogických metod výuky atd.

Individuální a skupinová intervence, například:

- individuální či skupinová reedukace a nácvik specifických dovedností dle individuálních potřeb žáka v rozsahu 2 hodin týdně (zahrnuje také výuku češtiny jako druhého jazyka) atd.

Pomůcky, speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky a spotřební materiál

Běžné a speciální didaktické pomůcky, například:

- názorné pomůcky k osahání do lavice, trojrozměrné modely, počítadla, magnetické tabulky apod.;
- hračky a hry pro rozvoj smyslů a vizuomotorické koordinace atd.

Kompenzační pomůcky, například:

- reedukační pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání;
- pomůcky pro rozvoj motoriky a vizuomotorické koordinace atd.

Spotřební materiál, například:

- nemastná plastelína, prstové barvy;
- fólie, laminovací folie atd.

Úprava obsahu vzdělávání

Úprava školních výstupů, například:

- u žáka s mentální retardací lze v souladu s doporučením školského poradenského zařízení uplatnit vzdělávání podle vzdělávacího programu respektujícího jeho speciální vzdělávací potřeby, aktuálně podle ŠVP (IVP) zpracovaného dle RVP ZV – přílohy pro vzdělávání žáků s LMP atd.

Úprava podmínek pro vykonání státní maturitní zkoušky, přijímacích a závěrečných zkoušek, například:

- úprava podmínek pro vykonání přijímací či závěrečné zkoušky organizované příslušnou školou ad.

Hodnocení

Úprava pravidel hodnocení výsledků vzdělávání, například:

- úpravy hodnocení jsou takového charakteru, že vyžadují úpravu školního řádu (§ 30 odst. 2 školského zákona) ad.

STUPENĚ PODPORY 4:

Organizace výuky a modifikace vyučovacích metod a forem práce

Organizace výuky včetně úpravy prostředí, například:

- část výuky se v odůvodněných případech může uskutečňovat prostřednictvím individuální výuky;
- možnost prodloužení povinné školní docházky o jeden rok u žáků nevidomých a neslyšících atd.

Modifikace vyučovacích metod a forem včetně přípravy na výuku, například:

- výuka může být vedena prostřednictvím náhradních systémů.

Individuální a skupinová intervence, například:

- využívání intervenčních technik v rozsahu 3 hodiny týdně ad.

Pomůcky, speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky a spotřební materiál

Běžné a speciální didaktické pomůcky, například:

- hračky a hry pro rozvoj hmatu (hmatná domina, pexesa, skládačky, vkládačky, mozaiky apod.);
- pomůcky pro předbraillovskou přípravu (figurkový šestibod, šestibod, krabice na třídění apod.) atd.

Kompenzační pomůcky, například:

- speciální pomůcky k sebeobsluze (speciální talíře, pítka, příbory, nástavce na WC apod.);
- přenosné stojany pro práci na lavici atd.

Spotřební materiál, například:

- záznamový materiál a zařízení pro nahrávání tlumočených textů atd.

Úprava obsahu vzdělávání

Úprava školních výstupů, například:

- u žáka s mentální retardací lze v souladu s doporučením školského poradenského zařízení uplatnit vzdělávání podle ŠVP (4P) zpracovaného dle RVP ZŠS – díl I. atd.

Úprava podmínek pro vykonání státní maturitní zkoušky, přijímacích a závěrečných zkoušek, například:

- úprava podmínek pro vykonání přijímací či závěrečné zkoušky organizované příslušnou školou atd.

Hodnocení

Úprava pravidel hodnocení výsledků vzdělávání

- úprava pravidel hodnocení výsledků vzdělávání

STUPEŇ PODPORY 5:

Organizace výuky a modifikace vyučovacích metod a forem práce

Organizace výuky včetně úpravy prostředí, například:

- výuka v jiném než školním prostředí atd.

Modifikace vyučovacích metod a forem včetně přípravy na výuku, například:

- jsou využívány metody maximálně respektující možnosti, schopnosti a osobnostní charakteristiky žáka.

Individuální a skupinová intervence, například:

- vysoce individualizovaná výuka, často v jiném než školním prostředí.

Pomůcky, speciální učebnice, speciální didaktické pomůcky a spotřební materiál

Běžné a speciální didaktické pomůcky, například:

- upravené didaktické materiály a pomůcky uvedené v nižších stupních, modifikované dle souběžného postižení žáka;
- grafický tablet atd.

Kompenzační pomůcky, například:

- pomůcky využívané při komunikaci (AAK, např. zvukové hračky, maňásci, trojrozměrné symboly mající hmatovou strukturu, fotografie, systémy grafických symbolů apod.;
- komunikační tabulky, komunikátor, PC s dotykovým monitorem, s upravenou klávesnicí a myší, mobilní zařízení (tablet apod.) atd.

Spotřební materiál, například:

- jako v předchozím stupni, modifikované dle souběžného postižení.

Úprava obsahu vzdělávání

Úprava školních výstupů, například:

- u žáka s mentální retardací lze v souladu s doporučením školského poradenského zařízení uplatnit vzdělávání podle ŠVP (IVP) zpracovaného dle RVP ZŠS – díl II.

Úprava podmínek pro vykonání státní maturitní zkoušky, přijímacích a závěrečných zkoušek, například:

- žák v tomto stupni podpory zpravidla nevykonává tyto typy zkoušek.

Hodnocení

Upřednostňování motivačního hodnocení

4.3 Závěrem

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za využití rozmanitých podpůrných opatření je v českém vzdělávacím systému revolučním

počinem, který má této cílové skupině pomoci se vzděláváním v jakékoliv škole, kde je žák vzděláván. Samozřejmě tímto není dotčeno právo zletilého žáka a zákonného zástupce nezletilého žáka na svobodný výběr školy.

Literatura

1. Pracovní materiál projektu SPIV: Příloha č. 1 k tezím vyhlášky o vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření
2. 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
3. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, č. 561/2004.
4. *Novela školského zákona* – verze schválená PSP dne 13. 2. 2015 – postoupeno do senátu.
5. *Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb.* v platném znění, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
6. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha, 2010. ISBN 978-80-247-1587-2

Kontakt

PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

77410 Olomouc

hanak@ibsenka.cz

5 Posuzovací schéma pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Lenka Felcmanová a kolektiv

Anotace příspěvku

Příspěvek pojednává o posuzovacím schématu, které je podpůrným nástrojem pro práci s *Katalogem podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Schéma je určeno pedagogickým pracovníkům škol a školských poradenských zařízení k identifikaci vhodné podpory pro tyto žáky. V posuzovacím schématu jsou popsány projevy žáků, které mohou mít příčiny v různých aspektech sociálního znevýhodnění. Záměrně byly zvoleny projevy, které učitelé mohou pozorovat ve škole, nikoliv projevy vztahující se k situaci v rodině žáka.

Klíčová slova

Posuzovací schéma; žák s potřebou podpory ve vzdělávání; sociální znevýhodnění

5.1 Úvod

Projevy v jednotlivých oblastech posuzovacího schématu pro žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění jsou diferencovány dle míry závažnosti – od projevů vyžadujících aplikaci podpůrných opatření ve stupni 1 po závažné projevy, jejichž řešení vyžaduje spolupráci s dalšími subjekty (školským poradenským zařízením, orgánem sociálně-právní ochrany dětí) a aplikaci podpůrných opatření ve stupni 3. U každého projevu je zároveň popsán optimální stav.

Primárním účelem posuzovacího schématu je pomoci učiteli, resp. řediteli školy rozhodnout, zda je řešení situace žáka v kompetenci školy (aplikace podpůrných opatření ve stupni 1 reagující na pozorované projevy žáka ve stupni 1), nebo je již nezbytné zapojení školského poradenského zařízení (opatření ve stupni 2 až 3 reagující na pozorované projevy žáka v těchto stupních).

V případě některých projevů je též nezbytná spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí.

K jednotlivým projevům jsou uvedena podpůrná opatření, která mohou napomoci žákovi situaci řešit. Uživatel schématu tak má okamžitý přehled o tom, jaké opatření lze k podpoře žáka využít. Je důležité zdůraznit, že některé uváděné projevy se občas týkají většiny žáků, podpůrná opatření jsou využívána tehdy, pokud tyto projevy mají dopad na vzdělávání žáka (ať již dlouhodobý – např. snížená schopnost koncentrace pozornosti – či časově omezený – např. změna v chování žáka v důsledku rozvodu rodičů).

Některé projevy mohou mít různé příčiny, proto je při rozhodování o vhodné podpoře žáka třeba vycházet z komplexního posouzení projevů a vztahů mezi nimi. **K podpoře žáka lze zvolit i jiná opatření než ta, která jsou doporučena pro jednotlivé projevy uvedené níže.** Posuzovací schéma bylo ověřeno na vzorku 4 433 žáků základních škol.

5.2 Projevy žáka a doporučená podpůrná opatření

Materiální podmínky vzdělávání žáka

- 1.1 Výživa – 3.1, 8.2, 8.4
- 1.2 Ošacení – 3.1, 8.4
- 1.3 Hygiena – 3.1, 8.4
- 1.4 Pomůcky – 3.1, 1.1, 8.4

Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem

- 2.1 Spolupráce s rodinou – 3.1, 7.1.1, 8.4
- 2.2 Absence ve výuce – 3.1, 5.4, 8.4
- 2.3 Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti – 5.1, 5.5, 9.1.6, 9.1.7

Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka

- 3.1 Jednání a chování žáka ve škole – 1.2, 1.6, 1.7, 2.4, 3.3, 3.7, 3.8
- 3.2 Vztah k autoritě – 1.4, 1.7, 2.4, 3.3, 3.7, 3.8, 9.1
- 3.3 Začlenění do kolektivu – 1.8, 2.1.1, 1.4, 1.7, 2.4, 3.3, 3.7, 3.8, 5.5, 9.1

Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka

- 4.1 Sebepojetí – 2.1.3, 2.7, 3.3, 3.7.1, 6.1.1, 6.2.2, 9.1.9

- 4.2 Motivace ke vzdělávání – 2.1.1, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 5.2, 6.1, 6.1.1, 6.2, 6.2.1, 6.2.2, 6.3, 8.4
- 4.3 Únava – 1.1.3, 1.2, 3.1, 8.4, 10.1
- 4.4 Pracovní tempo – 1.1.3, 1.2, 2.2, 2.2.1, 5.2, 6.1, 6.2.1
- 4.5 Znalost vyučovacího jazyka – 1.2, 1.4, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3, 2.4.1, 2.9, 3.2, 3.2.6, 3.4, 4.1.1, 5.1.1, 5.2, 5.5, 6.1, 6.1.1, 6.2, 6.3
- 4.6 Pracovní návyky a samostatnost ve výuce – 2.2.1, 2.3, 3.5.8
- 4.7 Pozornost – 1.1.3, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3, 2.8, 2.9, 3.5.8, 5.2, 6.1.1
- 4.8 Kognitivní předpoklady – 1.1.3, 1.2, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3, 2.4, 2.4.1, 2.5, 2.7, 2.9, 3.5, 3.5.8, 5.2, 5.4, 6.1, 6.1.1, 6.2, 6.2.2, 6.3

Školní zralost v období prvních let docházky do školy

- 5.1 Připravenost na školní docházku – sebeobsluha a samostatnost ve výuce – 2.3, 3.2, 3.5.8, 3.6, 3.7.2
- 5.2 Připravenost na školní docházku – dílčí funkce – 3.5.2, 5.2, 6.1
- 5.3 Připravenost na školní docházku – zvládání myšlenkových operací – 2.2, 1.2, 3.5.2, 3.5.3, 5.2, 6.1

1 Materiální podmínky vzdělávání žáka

1.1 Výživa

Optimální stav

Žák pravidelně nosí svačiny, v době oběda se pravidelně stravuje. Pokud nemá z domova připravenou svačinu či zajištěný oběd, rodiče zajistí jiné řešení (poskytnou peníze na svačinu, balíček na oběd apod.).

Stupeň 1

Žák nemá v některých dnech zajištěny svačiny a obědy. Např. některé dny má žák vydatné svačiny, jiné dny nenosí žádné. Některé měsíce nechodí (z finančních důvodů) na obědy do školní jídelny, v době oběda má však stravování zajištěné jiným způsobem.

Rodina je samostatně schopná situaci řešit jen někdy (např. při pobytu dítěte u jednoho z rozvedených rodičů ano, u druhého ne).

Stupeň 2

Svačiny žáka jsou často výrazně nutričně nevhodné nebo zcela chybí. Žák nemá zaplacené školní obědy a ve dnech s odpolední výukou je jeho oběd skromný nebo žádný.

Stupeň 3

Rodina prokazatelně v rozmezí několika měsíců opakovaně nezajišťuje žákovi dostatek jídla. Žák nenosí svačiny, z finančních důvodů nechodí na obědy do školní jídelny, stravu v době oběda nemá jiným způsobem zajištěnou. Může se uchýlovat k žebrání svačiny na spolužácích, k vykonávání protislužeb za poskytnutí svačiny či ke krádežím jídla.

1.2 Ošacení

Optimální stav

Žák chodí do školy čistý a upravený, jeho oblečení i obuv odpovídají aktuálnímu počasí. Pokud má žák nedostatečné oblečení, není důvodem finanční nouze či nepéče ze strany rodiny, ale např. žákovo zapomínání nebo snaha o módní extravaganci („vytahaný“ svetr, „roztržené“ kalhoty apod.).

Stupeň 1

Žák někdy přichází do školy v oblečení, které je znečištěné nebo nevhodné vzhledem k počasí. Nedostatky v ošacení a obutí jsou známkou nižší pozornosti žáka či rodičů, nikoli finanční nouze. Žák (rodič) je po upozornění učitelem schopen situaci reflektovat a vyřešit.

Stupeň 2

Žákovo oblečení bývá opakovaně znečištěné, zapáchající nebo nevhodné vzhledem k počasí. Žák **může nosit** oblečení a obuv, jejichž velikost neodpovídá jeho věku. Žák (rodič) nereaguje na upozornění učitele nebo jej bere v potaz jen občas.

Stupeň 3

Žákovo oblečení je téměř soustavně znečištěné, zapáchající či nevhodné vzhledem k věku a počasí. Žák nemá některé potřebné kusy oblečení (např. zimní bundu, rukavice, letní boty).

1.3 Hygiena

Optimální stav

Žák dodržuje základní hygienické návyky úměrně svému věku (např. používá kapesník, dodržuje pravidla při užívání toalety, pečuje o své tělo, vlasy a chrup). Do školy přichází čistý a upravený.

Stupeň 1

Žák zanedbává některé hygienické návyky. Po učitelově upozornění žák (rodič) nedostatky reflektuje a je schopný je odstranit (žák následně přijde do školy čistý, učesaný, s upravenými nehty apod.).

Stupeň 2

Žák do školy často přichází zanedbaný (neumytý, neučesaný), někdy i zapáchá. Základní hygienické návyky zanedbává často i ve škole. Situace se nelepší ani po výzvě učitelově.

Stupeň 3

Žák chodí do školy celkově zanedbaný (je zjevný nedostatek hygienické péče v domácím prostředí). Nemá osvojeny základní hygienické návyky (zejm. návyky spojené s péčí o vlastní tělo či užíváním toalety). Péče o zuby je viditelně nedostatečná.

1.4 Pomůcky

Optimální stav

Žák má na výuku všech předmětů z domova zajištěny požadované funkční pomůcky (sešity, učebnice, psací, výtvarné a rýsovací náčiní, převlečení a přezutí na tělocvik apod.). Žák nezapomíná pomůcky významně častěji než jeho spolužáci ve třídě.

Stupeň 1

- a) Žák nemá na výuku z domova zajištěny některé pomůcky. Jedná se však o pomůcky, které nejsou pro samostatnou činnost ve vyučování zcela nezbytné nebo které lze snadno zapůjčit (pastelky, nůžky apod.).
- b) Žák tyto pomůcky z domova zajištěné má, ale opakovaně je do školy nenosí pro zapomínání nebo pro nedostatečnou kontrolu ze strany rodičů.

- c) Žák sice pomůcky má a do školy je nosí, ale potřebuje opakovanou podporu okolí, aby si je dokázal připravit na výuku (např. je sám nenajde v aktovce).

Stupeň 2

- a) Žák nemá na výuku z domova zajištěny některé pomůcky nezbytné pro samostatnou činnost ve vyučování (rýsovací náčiní v hodinách geometrie, převlečení a přezutí na tělocvik, sešity a/nebo učebnice na některé předměty).
- b) Žák zapomíná pomůcky několikrát do týdne.

Stupeň 3

Žák nemá z domova zajištěny nezbytné pomůcky na většinu předmětů. Běžná opatření ze strany školy (vč. případné výchovné komise u žáků nenosících pomůcky pro zjevné zanedbávání svých povinností) nevedou k trvalejší nápravě. Příčinou může být i tísnivá finanční situace rodiny.

2 Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem

2.1 Spolupráce s rodinou

Optimální stav

Rodiče se školou spolupracují podle nastavených pravidel a motivují k takové spolupráci i své dítě. Docházejí na třídní schůzky, reagují na výzvy pedagoga, pravidelně kontrolují žákovskou knížku, řádně omlouvají absence svého dítěte ve škole a v rámci svých možností pravidelně zajišťují adekvátní domácí přípravu žáka. Svoji případnou neúčast na třídních schůzkách a jiných setkáních se zástupci školy omlouvají a o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka se informují jinou formou.

Žák má obvykle splněné domácí úkoly v souladu s požadavky učitele, má potřebné pomůcky, učebnice a sešity podle svého rozvrhu. Rodiče chápou domácí přípravu jako důležitou podporu úspěchu dítěte ve škole.

Stupeň 1

Nižší kvalita spolupráce rodičů se školou vede u žáka k méně závažným rozporům s požadavky učitele nebo školního řádu (např. častěji nenosí vypracované úkoly, rodiče nezajišťují kvalitní domácí přípravu, neinformují se

o prospěchu žáka, nezajímají se o drobné kázeňské potíže svého dítěte apod.). Důvody nižší spolupráce rodiny mohou mít objektivně pochopitelnou příčinu (časové vytížení, nízké výchovně-vzdělávací kompetence jinak pečujících rodičů, vztahové problémy mezi rodiči, dlouhodobá nemoc rodiče apod.), ale také nemusejí. Při motivaci školou jsou rodiče ochotni ke spolupráci, ale většinou s krátkodobým dopadem nebo s potřebou průběžného metodického vedení učitelem, protože si se situací sami poradit neumí. Na řešení závažnějších potíží dítěte rodiče mají zájem a vždy se na nich v rámci svých možností podílejí.

Stupeň 2

Nízká kvalita spolupráce rodičů se školou vede u žáka k závažnějším rozporům s požadavky učitele nebo školního řádu (žák např. nemá několikrát do týdne vypracovaný úkol, je zanedbáváno doplnění zameškaného učiva provázející dlouhodobé zdravotní potíže žáka, dochází ke krytí občasných absencí ze strany rodiny apod.). Bez kompenzace podpory rodiny jinou osobou nebo institucí hrozí u žáka významný propad ve školních výsledcích nebo v chování, a to prokazatelně právě z důvodu nedostatečné podpory žáka rodinou. Rodina je však ochotná přijmout školou nabízená alternativní řešení situace nebo alespoň nepodniká kroky proti nim. Na řešení závažnějších kázeňských problémů svého dítěte rodina alespoň formálně spolupracuje.

Stupeň 3

Žákovi se doma nedostává pravidelné nebo účelné pomoci od rodičů v oblasti přípravy na výuku. Nespolupráce rodiny se školou vede u žáka k dlouhodobým nebo velmi závažným potížím v oblasti vzdělávací nebo kázeňské. Rodiče přitom neprojevují zájem o řešení situace či negují nabízená opatření ze strany školy.

2.2 Absence ve výuce

Optimální stav

Žákova docházka do školy je bezproblémová, případná absence žáka ve výuce má relevantní (nejčastěji zdravotní) příčiny a je rodiči řádně omluvena.

Stupeň 1

Žák vykazuje vysoký počet hodin omluvené absence a/nebo se objevuje ojedinělá neomluvená absence v nižším rozsahu (do 10 hodin za pololetí u žáků plnících povinnou školní docházku). Absence žáka ve škole zjevně negativně ovlivňují žákovy školní výsledky, ale žák je při intenzivnější spolupráci se školou (případně rodinou) schopen postupně pracovat přibližně v souladu se svými předpoklady. Do tohoto stupně zařazujeme i žáky, kteří ve škole chybí minimálně třikrát do měsíce z důvodu účasti na různých akcích či soutěžích (např. sportovních, hudebních aj.). Rodina na řešení důsledků absence v převážující míře spolupracuje.

Stupeň 2

Žák vykazuje vysoký počet hodin omluvené absence, případně se objevuje neomluvená absence v rozsahu od 10 do 20 hodin za pololetí u žáků plnících povinnou školní docházku. Vysoká míra absence je prokazatelně jednou z příčin závažnějších výukových obtíží alespoň v jednom vyučovacím předmětu, případně je zdrojem adaptačních nebo kázeňských problémů žáka. Rodina samotná nezajišťuje nebo není schopná zajistit přiměřené řešení situace, je však ochotná přijmout řešení nabízená školou (vč. např. zajištění bezplatného doučování apod.), případně se jich účastní alespoň formálně.

Stupeň 3

Žák vykazuje vysoké počty omluvených a/nebo neomluvených hodin (nad 20 hodin za pololetí u žáků plnících povinnou školní docházku). Rodina se školou na řešení absence:

- a) nespolupracuje;
- b) nebo spolupracuje pouze pod vnějším tlakem;
- c) nebo její snaha o spolupráci není přijímána žákem samotným (u žáků se známkami závažnějších adaptačních nebo kázeňských potíží, které se rodičům dlouhodobě nedaří řešit).

Absence na výuce přitom zásadně negativně ovlivňuje žákovy studijní výsledky ve více než dvou předmětech a/nebo jeho začlenění do skupiny vrstevníků ve třídě.

2.3 Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti

Vymezení normy

Žák se účastní veškerých vzdělávacích aktivit. Nejeví známky výrazně zvýšené nepohody v souvislosti s kulturně citlivými tématy v rámci probíraného učiva ve škole.

Stupeň 1

Žák v souvislosti s některými tématy výuky vyžaduje z důvodu kulturních a náboženských specifíků omezení účasti na některých aktivitách v rámci výuky (např. při probírání tématu zodpovědného sexuálního chování v rámci výchovy ke zdraví apod.) nebo odlišnou činnost (např. v rámci výtvarné výchovy vyloučení námětu lidské postavy apod.).

Stupeň 2

Žák se nezúčastňuje výuky jednoho předmětu (například sexuální výchovy z náboženských důvodů). Je nutné zajistit náhradní činnost a dohled během výuky tohoto předmětu (např. umístění žáka do jiné třídy či povolení samostudia v knihovně apod.).

Stupeň 3

Žák se z důvodu kulturních či náboženských specifíků neúčastní výuky více než jednoho předmětu.

3. Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka

3.1 Jednání a chování žáka ve škole

Optimální stav

Žák jedná v souladu se stanovenými pravidly instituce (školy, třídy, místa mimoškolního pobytu...), v jednání je stabilní, vystupuje slušně a přátelsky, s respektem k ostatním a volí věku přiměřené sociální a komunikační strategie. Pokud se v jeho chování objeví výkyvy, jsou v souladu s realitou, ve které se žák aktuálně nachází, jsou krátkodobé a žák si je uvědomuje.

Stupeň 1

V chování žáka se častěji objevují nestandardní projevy, které působí rušivě nebo vyžadují zvýšenou pozornost pedagoga. Žák např. opakovaně porušuje

nastavená pravidla, objevují se u něj drobné prvky agresivního chování, úzkostnosti, negativismu, situaci neodpovídajících reakcí (např. stavy afektu) apod. Nestandardní projevy se v jednání žáka vyskytují zejm. v situacích zvýšené zátěže nebo průběžně v souvislosti s odlišným hodnotovým prostředím, ve kterém se žák pohybuje mimo školu. S podporou pedagoga je však žák schopný neadekvátní reakce utlumit a zmírnit jejich dopad jak v oblasti vztahů se spolužáky, tak ve svých studijních výsledcích.

Stupeň 2

V jednání žáka pravidelně sledujeme rušivé zvýšení nebo snížení aktivity, dráždivost, přecitlivělost, denní snění nebo jiné nestandardní projevy nepřiměřené situaci a věku žáka. Žák se např. nezapojuje do činností bez opakované pobídky učitele, není ochoten spolupracovat se spolužáky, jedná v rozporu s pravidly chování ve škole (školní řád), v krizových situacích se uchyluje k agresi.

Jednání žáka je usměrnitelné spíše dočasně pod přímým dohledem dospělého a má zjevný dopad v oblasti vztahů s okolím nebo v jeho výsledcích vzdělávání. Cílenou spoluprací pedagogických pracovníků školy se převážně daří žáka zapojovat do kolektivu vrstevníků a částečně i kompenzovat výkyvy ve studijních výsledcích.

Stupeň 3

Jednání a chování žáka:

- a) má dlouhodobě asocíální až antisociální charakter, závažným způsobem porušuje domluvená pravidla a narušuje výchovně-vzdělávací proces,
- b) jakkoli jinak vybočuje svým charakterem, a to do takové míry, že žákovi brání v samostatném vzdělávání nebo v samostatném pobytu ve vrstevnické skupině (např. děti se sociálními fobiemi, s traumatickými zážitky, s těžkými poruchami chování apod.).

3.2 Vztah k autoritě

Vymezení normy

Žák respektuje autoritu učitele, v rámci svých možností plní jím zadané úkoly. Nevymezuje se vůči pedagogovi negativně, případné drobné konflikty jsou sporadické a souvisejí zpravidla s přirozenými projevy dospívání, osob-

nostního zraní apod. Případný nesouhlas s postupem autority je žák většinou schopen formulovat adekvátně svému věku a situaci.

Stupeň 1

Žák vykazuje častější problémy s respektováním autority pedagoga. Objevuje se u něj vzdor, nekázeň či odmítání plnění zadaných úkolů. Nevhodné projevy žáka ve vztahu k autoritě působí ve třídě rušivě, ale nepřerůstají v závažnější konflikty s pedagogem, po opakovaném upozornění žák svůj přístup zpravidla koriguje. Mohou souviset se specifickým sociokulturním zázemím žáka (např. omezené respektování autority ženy u výrazně patriarchálních kultur), s nedůvěrou k danému pedagogovi, s nezvládnutím míry zátěže v konkrétní situaci a podobnými faktory.

Stupeň 2

U žáka se opakovaně objevují závažné projevy nerespektování autority pedagoga a konflikty s pedagogy (až po odmítání komunikace s určitým pedagogem nebo odmítání účasti na určitých předmětech). Jsou zpravidla výraznější u některých pedagogů či v určitých výchovných situacích. Žák je přitom v nezátěžových situacích schopen autoritu některých dospělých ve škole akceptovat bez větších problémů.

Odmítání plnění úkolů či konflikty s pedagogy nejsou ze strany žáka provázeny zjevnými prvky agrese vůči pedagogům. Chování žáka ale narušuje atmosféru ve třídě nebo opakovaně výrazněji zdržuje výuku a má zjevné dopady na jeho školní výsledky nebo na kvalitu jeho přijetí kolektivem vrstevníků ve škole.

Stupeň 3

Žák se aktivně vymezuje proti autoritě více než dvou pedagogických pracovníků školy, a to v delším časovém horizontu. Odmítá plnit zadané úkoly, má s pedagogy časté a závažné konflikty. Opakovaně přitom volí věku nepřiměřené způsoby komunikace s dospělým, vč. možného používání vulgarismů a prvků slovní i fyzické agrese. Chování žáka zásadním způsobem narušuje průběh výuky a ohrožuje autoritu pedagogů v rámci výuky, případně přímo ohrožuje bezpečnost učitele ve třídě.

3.3 Začlenění do kolektivu

Optimální stav

Žák je ve skupině vrstevníků dobře začleněný, se spolužáky má přátelské vztahy, s výjimkou běžných krátkodobých rozepří. Běžné konflikty se spolužáky je schopný řešit sám, příp. se obrátí na dospělého. Úměrně svému věku navazuje nové kontakty. Může se jednat i o žáka se samotářskou povahou, který se do kolektivu méně zapojuje záměrně, ale v případě potřeby dokáže navázat a udržovat uspokojivé vztahy s vrstevníky i bez dopomoci učitele.

Stupeň 1

Žák se ve skupině odlišuje (mateřským jazykem, chováním, názory, oblečením), ale s podporou pedagoga je vrstevnickou skupinou celkově spíše přijímaný. S dopomocí učitele se úspěšně zapojuje do skupinových činností a navazuje a udržuje kontakty s většinou spolužáků, ač mu to bez této dopomoci může činit mírné obtíže (např. z důvodů povahových zvláštností, pro jinou hodnotovou orientaci, snížené sociální dovednosti, odlišnou normu chování, kterou si přináší z domova, nebo z důvodu „nepřitažlivosti“ pro vrstevnickou skupinu – např. při snížené hygieně).

Stupeň 2

Žák je v některých situacích pravidelně vyloučený (nebo se sám vyčleňuje) z kolektivu nebo je dlouhodobě přijímán jen několika spolužáky. Některé sociální (především pak konfliktní) situace opakovaně nedokáže řešit adekvátními prostředky (např. domluvou). Kontakt s některými spolužáky udržuje jen formálně v přítomnosti dospělého, případně s jeho pomocí. Obtíže v začlenění do kolektivu žáka omezují a mají zjevný negativní dopad na jeho sebepojetí nebo na jeho chování, případně na jeho studijní výsledky.

Stupeň 3

Žák se v průběhu většiny času stráveného ve škole nezapojuje věku a situaci přiměřeným způsobem do kolektivu. Se spolužáky komunikuje minimálně (zejména při aktivitách řízených učitelem), výrazně neobratně nebo z nadřazené či podřízené pozice. Při skupinové práci je žák odmítaný (nebo skupinu sám aktivně odmítá). Může se cítit izolovaný, ale také na situaci nemusí mít náhled. Obtíže v začlenění do kolektivu se závažným způsobem promítají do chování (např. únikovými nebo agresivními projevy, nevhodně volenými

pokusy získat si pozornost za každou cenu apod.) nebo do studijních výsledků žáka a snižují jeho motivaci účastnit se procesu vzdělávání.

4. Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka

4.1 Sebepojetí

Optimální stav

Žák vykazuje přiměřené sebevědomí, přijímá sebe sama s vědomím svých předností i nedostatků. Má věku přiměřený náhled na své schopnosti, znalosti, dovednosti a místo ve skupině (vrstevníci, rodina aj.). Přiměřeně reaguje na svůj úspěch i neúspěch a na běžné sociální situace.

Stupeň 1

U žáka je dlouhodobě zvýrazněn některý z následujících projevů: nadhodnocuje či podceňuje svoje možnosti, znalosti, schopnosti, snaží se získat pozornost okolí za každou cenu, nebo se naopak pozornosti ostatních nápadně vyhýbá, zejména v zátěži reaguje nepřiměřeně situaci: pláče, lituje se, má zvýšené obavy, reaguje vztahovačně, vehementně se brání zodpovědnosti za podíl na situaci – útokem, lhaním, negativismem, nebo se stahuje do sebe apod.

Tyto projevy pozorujeme spíše v opakujících se, jasně rozpoznatelných situacích a žák s pomocí zvýšené podpory učitele dokáže do značné míry jejich negativní dopady v konkrétních situacích překonat.

Stupeň 2

Projevy u stupně 1 se objevují u žáka opakovaně i několikrát týdně či denně a žák je v některých situacích nedokáže ani s podporou učitele úspěšně korigovat. Proto tyto projevy žáka limitují při dosahování jeho vzdělávacího maxima a komplikují mu navazování a udržování kvalitních vztahů ve skupině. Jedná se např. o výraznou trému, dlouhé úzkostné váhání před zahájením činnosti (vedoucí k selhávání v časově limitovaných úkolech), nezvládnutí konfliktů a zátěže s následným prudkým emočním doprovodem nebo také např. o velmi sníženou schopnost odhadnout rizikovost vlastního jednání a potíže s přijetím zodpovědnosti za něj.

Stupeň 3

Žák dlouhodobě natolik výrazně přeceňuje nebo podceňuje své možnosti, schopnosti a dovednosti, že není schopen zúčastnit se některých (případně většiny) školních činností bez přímého dozoru či dopomoci dospělého, případně není schopen se některých aktivit zúčastnit vůbec. Ve většině případů máme důvodné podezření na závažné psychické potíže, jejichž řešení přesahuje rámec možností školy a vyžaduje proto mezioborovou spolupráci. Může se jednat i o dočasnou silnou reakci na vysoce zátěžovou životní situaci – např. na těžký rozvod rodičů, úmrtí v rodině nebo znásilnění. Pro zařazení do stupně 3 v takových situacích předpokládáme vyrovnávání se s následky déle než 3 měsíce, jinak zařazujeme žáka do stupně 2.

4.2 Motivace ke vzdělávání

Optimální stav

Žák je bez výraznějších výkyvů přiměřeně věku motivován ke vzdělávání a k aktivní účasti ve výuce.

Stupeň 1

Žák opakovaně dává najevo nezájem o svůj prospěch či nechuť k učení a ke škole, případně se opakovaně brání účasti na některých (většinou subjektivně náročnějších nebo neatraktivních) dílčích činnostech nebo se jich účastní jen formálně (zabývá se např. něčím jiným, než je výklad či psaní poznámek). Nezájem žáka o učení nebo výkyvy v něm jsou přitom zjevné v porovnání s většinou spolužáků ze třídy a vede k dosahování mírně nižších studijních výsledků, nikoli však k závažnému výukovému selhávání. Školu žák navštěvuje a ve většině případů jej lze k zapojení do výuky povzbudit, byť s dočasným efektem.

Stupeň 2

Opakovaně demonstrováný nezájem či nechuť žáka k zapojení do některých školních aktivit výrazněji limituje jeho studijní výsledky alespoň ve dvou vyučovacích předmětech nebo vede k riziku záškoláctví (vč. záškoláctví krytého rodinou).

Může být patrný vliv tlaku rodiny na upřednostnění naplnění očekávané sociální role před vzděláváním (mateřství či péče o mladší sourozence u dívek, brzký nástup k manuální práci u chlapců, motivace rodiny k využívání

sociálních transferů apod.). Může se také jednat o opakované epizody obav z pobytu ve škole např. kvůli šikaně či adaptačním obtížím apod.

Žák ale zároveň ve výuce vykazuje zaujetí pro ty činnosti, které jej zajímají nebo ve kterých je dobrý. Systémovější opatření školy vedou ke zlepšení situace, byť s kolísavým efektem.

Stupeň 3

Žák dlouhodobě odmítá účast na činnostech v několika předmětech či na výuce jako takové nebo se výuky ve více předmětech účastní pouze formálně. Zároveň se opakovaně objevuje záškoláctví (vč. záškoláctví krytého rodinou) nebo významný prospěchový propad ve více předmětech.

Žák je při setrvání stavu potenciálně v budoucnu ohrožen předčasným odchodem ze vzdělávání. Spolupráci se daří udržet jen pod přímým dohledem dospělého nebo se ji udržet nedaří.

Může se jednat např. o děti z rodin, kde není vzdělávání vnímáno jako užitečné nebo kde je dokonce rodinou zakazováno (zejména u sekundárního vzdělávání), o žáky pod vlivem party, žáky užívající návykové látky nebo o žáky v náročných životních situacích apod.

4.3 Únava

Optimální stav

Žák přichází do školy odpočatý a v celkové fyzické i psychické pohodě. Nejsou u něj viditelné známky nadměrné únavy ráno ani v průběhu vyučování. Zvýšenou únavu u žáka lze pozorovat jen výjimečně a měla by být logicky zdůvodnitelná (např. sledování noční oblohy při výjimečném úkazu).

Stupeň 1

Únava není u žáka výjimečná a svojí intenzitou nebo frekvencí výskytu je nápadná ve skupině vrstevníků. Objevuje se:

- a) intenzivněji několikrát do měsíce jako důsledek srozumitelné příčiny – např. méně závažné zdravotní potíže, změny domácího prostředí žáka ve střídavé péči rodičů apod.
- b) pravidelně, ale v mírnější podobě – např. jako trvalejší charakteristika žáka, který musí vynakládat zvýšené úsilí na činnosti vyžadující koncentraci pozornosti.

Změna stavu je na žákovi jasně patrná a dočasně způsobuje snížení žákova výkonu, nicméně z dlouhodobého hlediska vzdělávání žáka neohrožuje.

Stupeň 2

Žák je unavený nadpoloviční počet dnů v měsíci. Vzhledem k tomu, že se v některých obdobích únava může stát standardním stavem žáka, nemusí být na první pohled snadno rozpoznatelná. Významně však ovlivňuje možnosti smysluplné práce žáka a z dlouhodobého hlediska snižuje kvalitu jeho vzdělávání. Může být důsledkem např. nevhodného denního režimu (pravidelné ponocování) či nestandardních domácích podmínek (žák nemá podmínky pro klidný spánek).

Stupeň 3

Žák je každý nebo téměř každý den prokazatelně unavený, a to po celou dobu výuky. Míra únavy během výuky nedovoluje žákovi soustředit se na výuku ve většině předmětů. Žák může také v důsledku dlouhodobé únavy neadekvátně reagovat na některé situace – od apatie a zpomalených reakcí až po podrážděné a ukvapené jednání. Únava významně limituje efektivní vzdělávání žáka.

4.4 Pracovní tempo

Optimální stav

Žák potřebuje na sledování výkladu a vykonání zadaných činností přibližně stejné množství času jako ostatní žáci ve třídě. Přitom nemusí v souvislosti s přizpůsobením osobního tempa požadavkům školy pravidelně vynakládat zvýšené úsilí, které by významněji zasahovalo do kvantity nebo kvality odvedené práce. Samostatnou práci nedokončuje ani významně pomaleji, ani významně v předstihu před zbytkem třídy.

Stupeň 1

Žák musí při sledování výkladu či při plnění některých učitelem zadaných činností opakovaně vynakládat zvýšené úsilí, aby sladil své pracovní tempo s ostatními žáky ve třídě. Častěji proto chybuje v činnostech citlivých na pracovní tempo a na míru soustředění u práce (jako jsou písemné testy). Zpravidla u takového žáka pozorujeme opakované výkyvy v kvalitě odváděné školní práce. Jsou snadno řešitelné dopomocí učitele, jako je zopakování pokynu, ústní přezkoušení s ponecháním více času na odpověď apod.

Stupeň 2

Žák má dlouhodobě výraznější problémy ve sladění pracovního tempa s požadavky školy v jedné nebo více činnostech a to se již významněji promítá do některých jeho školních výsledků. Nesoulad tempa práce žáka se zbytkem třídy je však zpravidla dobře řešitelný úpravou požadavků na výkon v konkrétních školních činnostech (rozsah požadované samostatné práce, množství úkolů apod.). Do tohoto stupně zařazujeme i žáky s rychlejším pracovním tempem a s potřebou zadávání individuálních činností a obohacování učiva.

Stupeň 3

Žák pro své osobní tempo není samostatně schopen plnohodnotně sledovat výuku a přiměřeně věku plnit školní práci ve více předmětech (činnostech). Zpravidla jsou přítomny výrazné celkové zpomalení zpracování informací, nebo naopak silný myšlenkový trysk, které žákovi neumožňují kvalitně vnímat obsah výuky (pokynů, instrukcí, výkladu) v reálném čase. Tyto obtíže nelze jednoduše řešit pouhým upravením požadavků na žáka v konkrétních činnostech a mívají dopad na jeho celkové fungování i mimo výuku. U žáka je předpoklad, že odchylky v pracovním tempu souvisejí s jinými závažnějšími obtížemi (jako je porucha pozornosti a aktivity apod.).

4.5 Znalost vyučovacího jazyka

Optimální stav

Žák ovládá vyučovací jazyk v mluvené i písemné podobě, jeho pasivní i aktivní slovník odpovídá věku.

Stupeň 1

Slovní zásoba v češtině nebo celková úroveň porozumění či vyjadřování žáka je nižší, než bychom očekávali vzhledem k věku žáka, přestože v běžné komunikaci to nemusí (ale může) být vždy zcela patrné. Snížená úroveň jazykových kompetencí se však zjevně projevuje v jasně ohraničených školních činnostech (např. v pravopise, porozumění pokynu nebo zadání, v řešení slovních úloh z matematiky, ve slohu, v překladu do cizího jazyka, v samostatném plynulém vyjadřování při zkoušení před tabulí apod.). Je však poměrně dobře kompenzovatelná např. zopakováním a dovysvětlením významu slova, názorným příkladem, gramatickými pomůckami, uzpůsobením podoby prověřování znalostí a podobnými jednoduchými intervencemi učitele.

Do stupně 1 zařazujeme např. i žáky, kteří v domácím prostředí hovoří etnolektem (tj. hovoří češtinou s gramatickými i lexikálními prvky jiného jazyka, např. slovenštiny, ruštiny či romštiny).

Stupeň 2

Omezení v oblasti slovní zásoby, porozumění nebo vyjadřování žáka je zcela zjevné a značně limituje proces vzdělávání žáka ve více předmětech. Na druhé straně však nedosahuje úrovně, kdy by žák nezvládal v češtině základní komunikaci, nerozuměl běžným pokynům a zjednodušenému výkladu.

Stupeň 3

Žák:

- a) vůbec nehovoří česky;
- b) v češtině příliš nerozumí ani běžným pokynům a dělá mu potíže chápat obsah výkladu;
- c) pokynům i výkladu rozumí, ale je natolik omezen v některé z forem exprese češtiny (aktivní slovní vyjadřování, neznalost latinky apod.), že se nemůže plnohodnotně účastnit podstatných aktivit ve vyučování.

4.6 Pracovní návyky a samostatnost ve výuce

Optimální stav

Žák je schopen následovat běžné pokyny učitele i bez jeho přímé dopomoci, a to přiměřeně věku organizovaným promyšleným způsobem. Dokáže postupovat podle instrukcí, nečiní mu potíže dodržet stanovený postup. Přiměřeně věku si umí naplánovat a zorganizovat vlastní práci. Adekvátně věku je také schopen svou práci vyhodnotit (zda dosáhl očekávaného výsledku, zda zvolený postup byl správný apod.). Dokáže používat známé pomůcky a materiály na přibližně stejné úrovni jako jeho spolužáci (např. se sám oblékne na tělocvik, najde požadované cvičení v učebnici, připraví si sám pomůcky na lavici). Orientuje se v režimu výuky i v budově školy. Ve známých problémových situacích je schopen (v souladu s věkem a osobními zkušenostmi) činit samostatná rozhodnutí a iniciovat řešení. Zahájené činnosti při dostatku času dokončuje bez potřeby opakovaného povzbuzování.

Stupeň 1

Žák potřebuje větší dohled a dopomoc učitele pro nedosahování plné samostatnosti v dílčích činnostech, které již většina spolužáků zvládá poměrně snadno. Žák má obtíže s dodržáním složitějších instrukcí a postupů zahrnujících více po sobě jdoucích kroků. Mívá obtíže s plánováním činnosti (např. postupu při výpočtu slovní úlohy). Nejedná se přitom o důsledek sníženého nadání na konkrétní činnost (např. o potíže u šplhu). Příčinou jsou spíše:

- a) výrazně omezené osobní zkušenosti s některými typy činností z domova oproti vrstevnické skupině;
- b) potíže v samostatném rozhodování a v zahajování činnosti při nejistotě;
- c) snížené pracovní návyky, které nedovolují žákovi pracovat přiměřeně organizovaně, systematicky a promyšleně, aby dokázal činnost sám správně v daném časovém limitu dokončit.

Žákovi může také dělat potíže samostatná orientace v čase nebo v prostorech školy.

Po opakovaném nácviku a pod dohledem učitele je však žák schopen podávat věku přiměřené výsledky.

Stupeň 2

Žák má obtíže s dodržáním i jednodušších instrukcí a postupů. Většinou si nedovede správně naplánovat činnost. Ve více předmětech dokáže samostatně pracovat pouze s modifikovanou instrukcí (potřebuje např. činnost předvést na konkrétním příkladu a „nakrokovat“) a při časté průběžné zpětné vazbě.

V činnostech, kde výsledek výrazněji závisí na jeho samostatnosti a kvalitě pracovních návyků, je schopen podávat věku přiměřené výsledky jen po úpravě podmínek (např. jen při ústním zkoušení s dopomocí návodnými otázkami, pracuje-li podle znázornění postupu práce apod.).

Stupeň 3

Žák není schopen ve více předmětech pracovat bez dohledu a dopomoci dospělého ani v průběhu krátkých aktivit, nebo jen výjimečně. Ani opakovaný nácvik činnosti přitom nevede k viditelným pokrokům ve schopnosti jejího samostatného zvládnutí a potíže mají významný negativní dopad na celkové školní výsledky žáka.

4.7 Pozornost

Optimální stav

Žák se soustředí přiměřeně věku na výklad učitele i na všechny ostatní činnosti ve výuce. V jeho schopnosti soustředění nepozorujeme výraznější nápadnosti co do trvání, intenzity a kapacity pozornosti. Ta je poměrně konstantní v čase. Žák tedy přiměřeně svému věku zvládne nereagovat na běžné rušení v okolí a neodbíhá nadměrně často k podnětům, které nesouvisejí se zadanou činností. Vyslechne všechny informace podstatné pro řešení úkolu, než začne jednat. Pracuje přesně, všímá si i detailů. Zvládá kombinovat více souvisejících úkonů v komplexnějších činnostech (rozdělí pozornost mezi více činností) a přecházet z jedné činnosti na druhou přibližně stejně rychle jako ostatní žáci ve třídě. Soustředění neprovází nápadný úbytek energie, únava.

Stupeň 1

Žák má potíže v některé dílčí složce pozornosti (intenzita, rozsah, stabilita v čase, citlivost k detailům apod.), pro které musí na některé úkony vynakládat více úsilí, aby dosáhl srovnatelného výsledku jako spolužáci. Potíže vedou k občasnému selhání v jasně ohraničených činnostech (zpravidla přímo závislých na dobrém soustředění) a dají se poměrně dobře kompenzovat drobnými zásahy učitele a malými úpravami ve výuce, způsobu zadávání a ověřování práce. Potíže se významněji neodrážejí na celkových studijních výsledcích žáka, který při vhodné úpravě podmínek pracuje v souladu se svými schopnostmi.

Stupeň 2

Žák má takové potíže v jedné nebo více dílčích složkách pozornosti, že významněji dopadají na jeho studijní výsledky v několika předmětech. Ještě však závažněji nenarušují jeho soběstačnost ve výuce. Žák např. méně kvalitně vnímá některé úseky výkladu (např. v posledních dvou vyučovacích hodinách, v některé dny, výklad podávaný čistě vyprávěcím způsobem apod.), pravidelně pracuje s chybami kvůli nezohlednění všech informací ze zadání úkolu, nezvládá rozdělování pozornosti při úkonech, jako je opis z tabule apod.

Stupeň 3

Žák u více důležitých činností udrží samostatně pozornost jen po velmi krátkou dobu, a to i přes podporu učitele. Pro kvalitní účast na výuce potřebuje neustálý dozor a průběžnou zpětnou vazbu, jinak pracuje výrazně pod svými možnostmi. Některých typů činností se účastní prakticky bez jakéhokoli

efektu učení právě pro neschopnost se kvalitně soustředit na jednotlivé slyšené nebo viděné informace. Předpokládáme závažnější poruchu pozornosti.

4.8 Kognitivní výkon

Optimální stav

Žák přiměřeně věku vnímá a chápe nové i již známé informace. Zapamatuje si přibližně stejné množství věcí jako jeho spolužáci, tvořivě o svých poznatcích uvažuje a dokáže je s postupujícím učením prakticky uplatnit i v jiných situacích, než ve kterých se je naučil původně. Rozumí informacím bez ohledu na jejich vstupní modalitu (zda je slyšel, viděl, cítil, četl...). Dokáže své myšlenky slovně zprostředkovat druhým úměrně svému věku.

Stupeň 1

Žák má po delší dobu dílčí obtíže v některé složce kognice (vnímání, představivost, paměť, řeč, rozumové schopnosti apod.), pro které musí na některé činnosti vynakládat více úsilí, aby dosáhl srovnatelného výsledku jako jeho spolužáci. Častěji selhává v několika málo dílčích činnostech nebo funkcích (např. v práci, která závisí na schopnosti představit si zapamatované před očima, v orientaci ve vizuálně-prostorových schématech, v porozumění teoretičtějšímu učivu, při samostatné volbě řešení úkolu, ve schopnosti verbalizovat své vědomosti apod.). Ty se dají poměrně dobře kompenzovat drobnými zásahy učitele a úpravami ve výuce, způsobu zadávání a ověřování práce. Případně je žák dokáže vyrovnat výbornými výsledky ve stejném předmětu při jiných typech činností. Neodráží se tedy významněji na dlouhodobých studijních výsledcích žáka. Do stupně 1 zařazujeme i žáky, kteří přicházejí zanedbání v myšlenkovém a řečovém vývoji z rodiny, u kterých vede reedukace k rychlým pokrokům a u nichž je pravděpodobnost srovnání výkonů se spolužáky během jednoho školního roku.

Stupeň 2

Žák má takové potíže v jedné nebo více dílčích složkách kognice, které významněji dopadají na jeho studijní výsledky v několika předmětech. Není závažněji narušena jeho soběstačnost po dobu výuky. Některé typy činností ale žák zvládá dlouhodobě významně hůře, než by odpovídalo jeho věku, zpravidla potřebuje při učení více času než ostatní pro dosažení stejného výsledku. Potřebuje např. nové učivo slyšet vícekrát, s demonstrací na konkrétně

ním příkladu a s delší fází automatizace. Do stupně 2 zařazujeme i žáky se zanedbanou předškolní přípravou z rodiny, u nichž je předpoklad srovnání výkonů se spolužáky do konce 1. stupně ZŠ.

Stupeň 3

Žák má dlouhodobě výrazněji sníženou schopnost vnímat, pamatovat si, chápat nebo používat nové informace, a to do takové míry, že předpokládáme trvaleji snížené školní výsledky i při velké snaze a motivaci ve výuce. Žák je schopen naučit se některé úseky učiva ve více předmětech pouze ve zjednodušené podobě, s podporou pomůcek a učitele, s omezenou schopností poznatky aplikovat na nové situace. Obvykle je potřebná úprava cílů a obsahu vzdělávání v několika předmětech. Nejedná se o důsledek snížené spolupráce žáka nebo rodiny se školou (byť mohou být paralelně přítomny). Příčiny lze hledat v nedostatečné stimulaci kognitivního vývoje v domácím prostředí od útlého věku dítěte.

5. Školní zralost v období prvních let docházky do školy

Tato část se týká dětí na počátku povinné školní docházky (žáků v 1. a 2. ročníku základní školy).

5.1 Připravenost na školní docházku – sebeobsluha a samostatnost ve výuce

Optimální stav

Žák se dokáže sám obléknout i obout, je soběstačný při užívání toalety, umí jíst příborem. Žák se přiměřeně věku orientuje v režimu výuky i v budově školy (zná rozvrh, ví, kde jsou jeho učebny), dokáže si na hodinu připravit potřebné učební materiály a pomůcky.

Stupeň 1

Žák má dílčí obtíže v sebeobsluze (např. má obtíže se zapínáním knoflíků, případně umí jíst pouze lžící apod.) a/nebo žák nedosahuje plné samostatnosti v přípravě na výuku (neorientuje se v rozvrhu nebo si nedokáže včas připravit potřebné učební materiály a pomůcky), nedostatky se přitom projevují občas,

ale opakovaně. Na pokyn učitele či spolužáků žák adekvátně reaguje (připraví si, co potřebuje, přesune se do jiné učebny apod.).

Stupeň 2

Žák má závažnější obtíže ve více oblastech základní sebeobsluhy (např. v oblékání, obouvání a stravování) a/nebo žák často není schopen se samostatně připravit na výuku, neorientuje se v rozvrhu výuky. Žák při přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny potřebuje větší podporu učitele nebo spolužáků.

Stupeň 3

Žák má závažné obtíže ve všech oblastech základní sebeobsluhy (oblékání, obouvání, užívání toalety, stravování) a/nebo žák bez podpory učitele není schopen se samostatně připravit na vyučovací hodiny, celkově se neorientuje v režimu výuky, má obtíže s orientací v budově školy. Je třeba trvalý dohled učitele.

5.2 Připravenost na školní docházku – dílčí funkce

Optimální stav

Žák má přiměřeně rozvinuté sluchové vnímání (např. rozlišuje zvukově podobné hlásky, určí hlásky ve slově, pamatuje si právě vyslechnutou krátkou informaci), zrakové vnímání (např. rozliší symboly lišící se tvarem nebo otočením v prostoru, dokáže analyzovat komplexní obrázek, dokáže si zapamatovat sekvenci obrázků), prostorovou orientaci (dokáže rozlišit nahoře/dole, nad/pod, vedle, mezi, před/za, vpravo/vlevo), jemnou motoriku (kresba odpovídá věku, dokáže obkreslit přiměřený vzor, dokáže manipulovat s ručním náčiním a drobným materiálem), vnímání posloupností a časového sledu (např. dokáže vyjmenovat dny v týdnu ve správném pořadí, dokáže vytvořit řadu obrázků podle vzoru, orientuje se v pojmech před/po, dříve/později, první/poslední).

Stupeň 1

Žák má dílčí deficit v jedné nebo více výše uvedených oblastech. Proto musí v souvisejících typech školních činností vynakládat oproti svým vrstevníkům zvýšené úsilí a častěji v nich chybuje přes správné teoretické osvojení daného učiva. Rozdíl v kvalitě práce žáka v činnostech, které mu dělají problémy, je v porovnání s jeho vrstevníky sice patrný, ale pomocí jednoduchých opatření ze strany učitele jej lze zcela vyrovnat (např. volbou jiné formy ově-

řování dovedností, využitím pomůcek, přehledů, zkrácením rozsahu cvičení apod.). Žák např. při zápisu komolí slova se shlukem souhlásek, protože chybí v jejich rozhláskování; píše s nižší úpravou a pomaleji, ale čitelně; přehlíží v časovém stresu detaily na obrázcích, ale na pokyn učitele chyby dohledá.

Stupeň 2

Žák má závažnější deficity v jedné nebo více výše uvedených oblastech. Obtíže se mohou projevovat i ve vyšším než prvním ročníku. V některých typech činností již žák nezvládá pracovat přiměřeně svému věku – např. píše s velkým množstvím chyb, při čtení obtížně spojuje písmena do slabiky, ztrácí se v číselné řadě apod. Obtíže mu však nebrání ve zvládnutí učiva daného předmětu jiným způsobem (např. dokáže dílčí úkony zrealizovat popořadě, přestože je nedokáže v činnosti vzájemně propojit) a lze je do velké míry kompenzovat dopomocí učitele, intenzivnější reedukací a volbou vhodných metod zprostředkování a ověřování učiva.

Stupeň 3

Žák má závažné deficity ve více z výše uvedených oblastí, je zjevné podcenění či absence stimulace dílčích funkcí v předškolním věku. Obtíže se mohou projevovat i ve vyšším než prvním ročníku. Hrozí citelné zaostávání nejen v souvisejících školních dovednostech (vč. osvojování trivia), ale také postupný vznik obtíží sekundárních (např. omezení samostatnosti ve výuce pro problémy se čtením zadání úkolů v učebnici).

5.3 Přípravenost na školní docházku **– zvládání myšlenkových operací**

Optimální stav

Po vstupu do školy žák chápe pokyny a výklad učitele na věku přiměřené úrovni, dokáže na ně adekvátně reagovat a řešit přibližně stejně náročné úkoly jako jeho spolužáci. Učení u něj vede k patrnému rozvoji. V myšlení již začíná uplatňovat logiku (zatím ve vazbě na známé a dobře představitelné situace), zvažování více hledisek při rozmýšlení o příčině a následku, třídění na základě podstatných vlastností předmětů a jevů. Poznatky si dokáže s dopomocí učitele uspořádávat a smyslně o nich hovořit.

Stupeň 1

Žák musí na pochopení výkladu učitele dlouhodobě vynakládat zvýšené úsilí.

- a) Může z domova přicházet vybaven menší znalostní základnou a nižší slovní zásobou, které vedou ke zvýšené potřebě konkretizace a názornosti ve výuce.
- b) Pro pochopení některých souvislostí potřebuje o něco více času a déle mu trvá zautomatizování nových poznatků.
- c) Není zvyklý při činnosti přemýšlet a uchyluje se proto k málo efektivním strategiím práce s informacemi.

Dobře však reaguje na názornější formy zprostředkování učiva, důkladnější vysvětlení se zohledněním aktuální úrovně znalostí a vědomostí nebo na stimulaci učitelem k postupnému nacvičení pokročilejších strategií řešení problémů.

Stupeň 2

Žák si novou látku osvojuje zřetelně pomaleji než zbytek třídy nebo má výraznější problémy pochopit náročnější učivo v některém předmětu (typicky v matematice).

Přitom se zjevně jedná:

- a) o důsledek způsobu, jakým žák zpracovává nové informace (např. nepropojuje si nové údaje se staršími, učí se chaoticky, bez rozpoznání podstatných bodů učiva, nechápe příčinné souvislosti apod.);
- b) o důsledek nižší úrovně vědomostí, znalostí a zvládnutí pojmů při vstupu do školy.

Dokáže však dobře profitovat z individualizované práce s dospělým – pod intenzivnějším vedením dospělého (zejm. při samostatné práci s učitelem) dosahuje pokroků.

Stupeň 3

Žák má trvalejší těžkosti s chápáním učiva a s učením se novým poznatkům obecně. Často rychleji zapomíná i starší látku a nedokáže si již naučené optimálně logicky vyvodit. Potíže přitom nejsou vázány pouze na několik konkrétních typů úkolů, ale projevují se ve většině předmětů. Žák je proto ve zvýšeném riziku školního neúspěchu. Předpokládáme přidružená oslabení dalších oblastí (jako je řeč, pozornost apod.) nebo celkové snížení kognitivního výkonu.

5.3 Závěr

Věříme, že se vám toto posuzovací schéma stane užitečným pomocníkem při zjišťování potřeb žáků, kteří vyžadují podporu v důsledku nezdravotních překážek v učení, a také vám usnadní práci s katalogem podpůrných opatření určeným těmto žákům. Včasná identifikace potřeby podpory může těmto žákům velmi pomoci při překonávání obtíží ve vzdělávání a zapojení do kolektivu.

Kontakt

Mgr. Tomáš Habart

Člověk v tísni, o.p.s.

Šafaříkova 24, Praha 2 120 00

tomas.habart@clovekv tisni.cz

6 Žák se SVP v běžné škole

Eva Čadová

Príspevek pojednává o možnostech inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a zabývá se pojmy integrace a inkluze ve školství. Jsou zde uvedeny podmínky úspěšného inkluzivního vzdělávání žáků se SVP a naznačena specifika vzdělávání žáků podle typu a dopadu druhu postižení a znevýhodnění do vzdělávání.

Klíčová slova

Integrace; inkluze; inkluzivní vzdělávání; speciálními vzdělávací potřeby; zdravotní postižení; školní poradenská pracoviště; školská poradenská zařízení.

6.1 Úvod

Postupně se stává zcela obvyklé, že se v běžných školách a třídách vzdělávají žáci, kteří mají jisté speciální vzdělávací potřeby z důvodu zdravotního postižení. Je nutné všimnout si těchto žáků, ale také připravenosti jednotlivých škol na jejich vzdělávání. Lidé s postižením se stále více v naší společnosti prosazují, jsou její neoddělitelnou součástí a je zapotřebí, aby také společnost jejich přítomnost vnímala jako přirozenost.

Mělo by se stát naprosto běžným, aby již od dětství byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími z různých typů postižení nebo znevýhodnění součástí běžného života, běžného dětského kolektivu. Vždycky bude záležet na všech zúčastněných, rodičích, učitelích, spolužácích a samozřejmě i na samotných žácích se SVP, aby ve školách mohly být vytvořeny optimální podmínky nejen pro vzdělávání, ale také pro život.

Právě na učitelích leží břemeno zodpovědnosti, aby zařazení žáků se SVP do dětského kolektivu proběhla co nejúspěšněji. Učitelé jsou ti, kteří seznámí spolužáky s určitými odlišnostmi, potřebami a přístupy a jsou hlavními tvůrci klimatu ve třídě. Učitel je ten, kdo spolupracuje s rodiči těchto žáků, ale také intaktních spolužáků, kdo je vystaven řadě dotazů a musí řešit různé situace, které ve škole vznikají.

6.2 Inkluze versus integrace

Již mnoho let se v evropském rozměru mluví o integračním procesu. Integrace prostupuje v edukačním procesu hlavně do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami různého věku, a to včetně dětí raného věku či seniorů. V devadesátých letech 20. století se ovšem neřešil pouze problém samotné podstaty integrace osob se speciálními potřebami, ale řešilo se i pojmosloví týkající se této oblasti. (Nováková In Vítková, 2004, s. 9) Někteří američtí autoři se zaměřovali na rozdíly v konceptech integrace a inkluze. V České republice se na profesním edukačním poli tyto dva pojmy užívají často shodně. (Stainback, 1989 citace podle Nováková In Vítková, 2004, s. 9) Naproti tomu v oblasti americké a skandinávské se více užívá pojem úplná inkluze, a to z několika důvodů. Prvním důvodem je přesný překlad anglického pojmu *to be included*, který se přímo chápe jako být úplnou součástí. Druhým důvodem je samotný termín integrace, jenž spíše implikuje způsob, kdy nějaká osoba či skupina byla vydělena a je integrována zpět do běžného proudu, školy nebo komunity. Dalším důvodem je to, že inkluzivní škola či prostředí je specifické tím, jak je schopno vybudovat systém, který je inkluzivní a je strukturován směrem k plnění všech speciálněpedagogických potřeb každé osoby s postižením. Jako poslední důvod se uvádí to, že se přesunul zájem o podporu každého člena komunity či školy takovým způsobem, aby se daný člen stal úspěšným, cítil se bezpečně a nebál se přijmout osobu s postižením. Nováková (In Vítková, 2004, s. 9–10).

Inkluze (z anglického *inclusion* = zahrnutí) znamená v širším pojetí příslušnost k celku. Není to jen optimalizovaná a rozšířená integrace, ale jedná se o koncept, podle něhož by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na to, zda mají postižení a jaký je jeho stupeň. (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12)

V dnešní době se pojmy inkluze a integrace používají spíše synonymně. Inkluze ve své podstatě poukazuje na nutnost rozšiřovat a optimalizovat integraci v praxi. Bazalová (2006, s. 6–7) upozorňuje na to, že někteří autoři termíny integrace a inkluze považují za totožné a jiní je naopak přísně oddělují. Pojmy integrace, vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, normalizace a inkluze jsou někdy poněkud zavádějící a jejich význam se často zaměňuje. Kromě samotného pojmu inkluze či integrace mnoho autorů rozlišuje a popisuje i pojem inkluzivní vzdělávání. S rostoucím počtem žáků se zdravotním postižením inkludovaných v běžných základních školách se stále více a více

učitelů staví tváří v tvář realitě, a to jak učit tyto žáky dohromady s ostatními „zdravými“ žáky. Ve většině případů tito učitelé nemají pravomoc rozhodnout o tom, zda tyto děti se zdravotním postižením budou zařazeny do jejich třídy, ale mohou rozhodnout o rozsahu jejich inkluze ve třídě. (Lienert et al., 2001, citace podle Kudláček, 2008, s. 9)

Běžné školy, které jsou inkluzivně orientované, jsou považovány za neefektivnější prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a pro vytváření začleňující společnosti. Díky proměně atmosféry ve škole (třídě) je umožněno prostřednictvím inkluzivního vzdělávání začlenit do hlavního proudu vzdělávání děti se specifickými potřebami, a to včetně dětí s těžkými postiženími. Zde je vhodné zdůraznit antidiskriminační účinek, který inkluze bezpochyby má. Neboť kde jinde než již na základní škole by se děti měly setkávat a seznamovat se svými „odlišnými“ spoluobčany? Škola se stává jednou z nejdůležitějších příležitostí pro sociální učení nejen proto, že je místem pro získávání znalostí a dovedností, ale hlavně z toho důvodu, že poskytuje přirozený prostor pro nácvik sociálních dovedností a morálního chování. Děti bez speciálních potřeb jsou vedeny k tomu, aby se naučily pracovat a komunikovat se spolužáky se speciálními potřebami, aby porozuměly a tolerovaly tyto spolužáky a aby vnímaly hodnoty rozdílů mezi nimi samotnými. Naopak děti s vývojovými poruchami potřebují porozumět tomu, jak se mají chovat ve skupině. (Lebeer, 2006, s. 22)

6.3 Podmínky inkluzivního vzdělávání

Ačkoliv je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání je v mnoha ohledech a z mnoha důvodů výhodnou variantou, jak vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, mnoho učitelů i přes splnění všech základních podmínek neví, jak se chovat, aby v jeho třídě prospíval každý žák. Kromě tradičních dovedností totiž inkluzivní vzdělávání vyžaduje i větší orientaci na proces. Kognitivní vyučování, které je orientováno na proces, nepředstavuje jen osvojování vědomostí, ale především způsob získávání těchto vědomostí. Vyučování se v tomto kontextu soustřeďuje na aktivaci kognitivních funkcí, jež představují nezbytnou podmínku realizace úspěšné inkluze daného žáka. Jedině díky tomu se dotyčný žák může plně účastnit vzdělávacího procesu a může maximálně těžit z inkluze probíhající v běžném učebním prostředí.

Jedna z nejdůležitějších podmínek úspěšné integrace/inkluze je připravenost učitelů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bazalová (2006, s. 64) rozděluje podmínky pro efektivní inkluzivní vzdělávání na tři nejdůležitější činitele:

- podmínky pro učitele (odborné kompetence, pozitivní postoje, pocit souvátlosti, odpovídající pedagogické dovednosti a čas pro sebereflexi...);
- podmínky pro školu (celoškolní přístup podporující inkluzi, flexibilní struktury podpory a vedení směrem k inkluzi....);
- vnější podmínky (implementaci jasné národní politiky, poskytování flexibilního financování, rozvíjení na úrovni komunity vizionářského vedení a vytvoření regionální spolupráce....).

Na první pohled by mělo být jasné, že každý žák by se ve škole měl cítit dobře a že všechny děti patří do jedné skupiny. Velmi důležitá je kvalita vztahu mezi učitelem a žákem. Pokud mají učitelé k žákům pozitivní vztah a žáci jsou motivováni k individuální práci podle jejich potřeb, dosahují pak viditelných výsledků.

Inkluzivní škola řadí mezi nejdůležitější ukazatele v hodnotovém systému spolupráci, týmovou práci a akceptování odlišností ve výkonech jednotlivých žáků. Tento hodnotový systém je mnohem efektivnější než hodnotový systém školy, pro kterou jsou důležité atributy, jakými jsou např. soutěživost, individualismus a výkon. Takováto škola bude mít tendenci s největší pravděpodobností vylučovat žáky, kteří požadovaných výkonů ani nemohou dosáhnout. Úspěch inkluze nemůže záviset na výkonech žáka, na školních známkách, výsledcích testů a výsledcích měření.

Podmínkou úspěšné inkluze je mimo výše uvedeného i zavádění individualizovaných programů. Tyto programy by měly žáka dostatečně motivovat a měly by být připravovány s ohledem na jeho speciální potřeby. Kromě toho by se samozřejmě měly na přijatelné úrovni náročnosti a abstrakce co nejvíce přibližovat osnovám dané třídy, měly by mít stejný obsah a zahrnovat stejné předměty.

Velmi důležitá je existence týmové práce. Učitel by v žádném případě neměl přenechávat speciálnímu pedagogovi, případně asistentovi pedagogů zodpovědnost za práci s integrovaným žákem. Učitel má zodpovědnost za všechny žáky ve třídě a při vzdělávání žáků se SVP by měl spolupracovat se všemi aktéry vzdělávacího procesu tak, aby vzdělávání těchto žáků bylo co nejefektivnější. Týmová práce by měla přispívat ne jen k tomu, aby žák

zvládl obsáhnout učební látku, upevňoval a dále rozšiřoval nabyté znalosti a zkušenosti, ale také k tomu, aby si osvojil základní sociální pravidla. Žáci bez speciálních potřeb by měli být vedeni ke správnému a adekvátnímu jednání se spolužáky se speciálními potřebami.

Setkávání všech aktérů podílejících se na inkluzi by měla probíhat pravidelně. Na těchto schůzkách by měly být plánovány další postupy a měly by se vyhodnocovat dosavadní výsledky inkluzivního vzdělávání žáků se SVP. Účast rodičů i samotných žáků v inkluzivních týmech je základním předpokladem úspěšné inkluze.

6.4 Specifika vzdělávání žáků podle typu postižení nebo znevýhodnění

Osobnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se utváří pod vlivem stejných faktorů jako osobnost zdravého žáka, jejich působení však může být ovlivněno primárním postižením nebo onemocněním. Vágnerová (2000) se zmiňuje o primárním a sekundárním vlivu postižení na osobnost jedince. Primárně postižení omezuje předpoklad normálního rozvoje některých funkcí a přímo tak podmiňuje určité osobnostní nápadnosti dítěte. Sekundární vliv je dán změnou životní situace, postojů a chování ostatních lidí. Rozvoj osobnosti dětí se speciálními potřebami bývá limitován především úrovní vlastních aktivit a výchovnými postoji rodičů.

Specifické rysy osobnosti žáka se zdravotním postižením se odvíjejí především od charakteru jeho postižení. Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tedy také vyplývají z charakteru postižení a individuálních schopností žáka.

Vývoj **zrakově postižených** dětí je opožděn především v počátečních stadiích. Deprivace vizuálních podnětů způsobuje odlišnosti v motorickém, řečovém a kognitivním vývoji dítěte a jeho chování. V pozdějších vývojových obdobích je u těchto jedinců specificky narušena především neverbální složka komunikace a schopnost sociální interakce (Vágnerová 2000, Květoňová – Švecová 1998). U žáků se zrakovým postižením (samozřejmě v rozsahu odpovídajícím míře zrakového postižení) jde ve školním prostředí o zajištění jejich samostatného pohybu, úpravu učebních textů, využívání optických a jiných didaktických a kompenzačních pomůcek, doplnění výuky o předměty prostorové orientace a samostatného pohybu a logopedické péče.

Osobnost **sluchově postiženého** dítěte je ovlivněna především akustickou deprivací, která omezuje zejména rozvoj komunikačních kompetencí dítěte. Narušen bývá také kognitivní a socializační vývoj žáka. Nedostatky se objevují v oblasti verbální inteligence, symbolického myšlení, osvojování si norem, chápání obsahu jednotlivých sociálních rolí a žádoucího chování (Vágnerová 2000, Šedivá 2006).

První podmínkou úspěšného vzdělávání žáků se sluchovým postižením je možnost výběru vzdělávací cesty. Vzdělávání by mělo být obohaceno o akustické a didaktické kompenzační pomůcky, speciální učebnice a logopedickou péči.

U **tělesně postižených** dětí je vývoj osobnosti významně ovlivněn omezenou pohyblivostí a omezeným množstvím zkušeností, což se nejvýrazněji projevuje v motorické a sociální oblasti. Tyto děti mívají sklony k pasivitě, infantilnímu a vyhyčkářskému chování. Rozhodující je úroveň samostatné lokomoce a sebeobsluhy (Vágnerová 2000, Vítková 1998). Vzdělávání žáků s tělesným postižením usnadňují především různorodé technické a didaktické pomůcky a předměty speciálně pedagogické péče v podobě rehabilitační tělesné výchovy, rozvoje grafomotoriky, jemné motoriky a logopedické péče.

Vývoj osobnosti **mentálně postižených** dětí bývá často velmi kolísavý. Omezenější bývá především jejich kognitivní vývoj a potřeba zvědavosti. Částečným projevem bývá pasivita, závislost, stereotypní chování, konkrétní a nepřesné myšlení a vnímání nebo také obtížná orientace v běžných sociálních situacích. U závažnější forem tohoto postižení může být narušen také vývoj řeči a motoriky (Vágnerová 2000). Ve vzdělávání žáků s mentálním postižením je důležitá volba vhodných metod, forem výuky, pomůcek, učebnic a způsobů hodnocení odpovídajících rozumovým schopnostem těchto žáků. Učivo bývá redukováno (využití IVP vycházejícího z odpovídajících vzdělávacích programů RVP ZV – příloha pro vzdělávání žáků s LMP, RVP ZV pro ZŠ Speciální díl I. a II.). Z předmětů speciálněpedagogické péče je nejdůležitější řečová výchova.

U dětí s **diagnózou autismu** je narušena především oblast sociálních vztahů, komunikace a chování. Specifickými rysy jejich osobnosti bývá neschopnost společenské interakce, komunikace a omezenost a stereotypnost zájmů (Švarcová 2000).

Vzdělávání žáků s autismem vyžaduje přísně individuální přístup, vedení a podporu při zvládání sociálního učení, strukturování prostoru a času, včetně úpravy prostředí, zajišťující izolovanost žáka od všech rušivých vlivů okolí.

Narušení komunikační schopnosti se u dětí promítá především do psychické a sociální oblasti. U těchto žáků se mohou objevovat problémy v sebepojetí, komunikaci a sociální interakci. Proto u žáků s narušenou komunikační schopností dochází především k úpravě způsobů poskytování informací, ověřování znalostí, hodnocení a zajištění logopedické péče.

Poruchy chování a emocí u dětí specificky promění především jejich kognitivní a socializační vývoj. V chování těchto dětí se často odráží neadekvátní úroveň aktivity, narušení pozornosti, neschopnost sebeovládání, extrémní citové reakce. Tito žáci mívají problémy s respektováním sociálních norem a udržením přijatelných sociálních vztahů (Vágnerová 2000). K přístupům voleným u žáků s **poruchami chování a emocí** patří především změna uspořádání prostředí třídy, uplatňování netradičních forem výuky, zajišťování volnočasových aktivit.

Osobnostní charakteristika žáka se **specifickou poruchou učení** často skrývá problémy v kognitivním, emocionálním a sociálním vývoji. Specificky narušena bývá úroveň pozornosti, vnímání, motorických dovedností, schopnost orientace v prostoru a osvojování si specifických školních dovedností (Bartoňová 2004).

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jde o specifické způsoby výuky a hodnocení, přehlednost a strukturovanost prostředí, možnost odpočinku a předměty speciálně pedagogické péče vedoucích k nápravě poruch učení.

Specifika vývoje žáků **zdravotně znevýhodněných** jsou následkem přímého poškození centrální nervové soustavy, jejího nepřímého ovlivnění v podobě mimořádného zatížení organismu a náhlé změny životní situace. Vývoj osobnosti těchto dětí ovlivňují postoje rodičů k jejich nemoci, mnohá omezení, která ji doprovázejí, a časté pobyty v různých zdravotnických zařízeních. Často se u nich projevuje zvýšená dráždivost a nepřiměřené reakce (Matějček 2001). Při vzdělávání žáků zdravotně znevýhodněných jsou volena podpůrná opatření upravující obsah a formy vzdělávání a hodnocení těchto žáků vzhledem k jejich zdravotnímu stavu.

Vývoj osobnosti **sociálně znevýhodněných** žáků je specificky ovlivněn především nepříznivými vlivy rodinného či sociokulturního prostředí. Specifické rysy osobností těchto žáků vyplývají z neuspokojení všech základních potřeb, z nedostatku zkušeností, jazykových kompetencí či nesprávné orientace ve společnosti (Vágnerová 2000).

Ke specifickým přístupům uplatňovaným u **sociálně znevýhodněných** žáků patří zřizování přípravných či specializovaných tříd, poskytování individuální nebo skupinové péče, úprava sociálního klimatu ve třídě.

6.5 Poradenský systém pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Systém poradenských služeb je jedním z pilířů, o které se inkluzivní vzdělávání opírá. Skládá se z mnoha poradenských pracovišť a zařízení, která se věnují žákům s daným charakterem speciálních potřeb v období od nástupu do výchovně-vzdělávacího procesu po ukončení přípravy na povolání. Poradenské služby pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. a služby těchto zařízení jsou realizovány bezplatně na základě žádosti a písemného souhlasu zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Nezbytná je informovanost o povaze, rozsahu, trvání a cílech péče, možných rizicích a nevýhodách

Školní poradenská pracoviště (poskytují služby přímo ve školách). V týmech poradenských pracovišť na školách jsou:

- *výchovní poradci* – plní úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy, vzdělávání, volby studia či povolání;
- *školní metodici prevence* – podílejí se na koordinaci preventivních aktivit v oblasti sociálně patologických jevů;
- *školní psychologové* – sledují psychologické aspekty vzdělávacího procesu, vytvářejí programy na podporu rozvoje osobnosti žáků, realizují diagnostiku, intervenci, poradenství;
- *školní speciální pedagogové* – koordinují spolupráci školy a školských poradenských zařízení, vyhledávají a řeší výchovné a výukové problémy žáků, poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům.

Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra a střediska výchovné péče.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) zjišťuje připravenost žáků na povinnou školní docházku, jejich individuální předpoklady pro profesní orientaci a příčiny poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti. Těmto žákům poskytuje dále odbornou péči a zajišťuje podmínky jejich

vzdělávání. Metodicky vede také pedagogické pracovníky a zákonné zástupce. Tým odborníků tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Svou činnost uskutečňují ambulantně v poradně nebo návštěvami škol a školských zařízení.

Péči ve *speciálněpedagogickém centru (SPC)* poskytuje stejný pracovní tým, totožný je také její obsah. Odlišné je zaměření služeb, které jsou určeny pro žáky s daným typem postižení. Činnost centra se uskutečňuje ambulantně v jeho prostorách, návštěvami ve školách, popřípadě v rodinách.

Činnost *střediska výchovné péče (SVP)* je diagnostická, poradenská, psychoterapeutická, výchovná a vzdělávací. Zaměřuje se na předcházení výchovným problémům, jejich odstraňování nebo alespoň zmírňování jejich následků, na ochranu práv dítěte, podporu a obnovu funkcí rodiny, poskytování poradenských služeb pedagogickým pracovníkům.

6.6 Závěr

V posledních letech se základním ukazatelem vyspělé společnosti stává právo občanů na vzdělání. Každý člověk je jedinečnou osobností se specifickými schopnostmi a potřebami. Někteří obtížněji uspokojují běžné potřeby a tyto obtíže se nejčastěji projevují v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Žáci s takovými obtížemi mají speciální vzdělávací potřeby. Integrace vystupuje stále více do popředí společenského zájmu a prostupuje především do oblasti výchovy a vzdělávání. Čím dál častěji se přihlíží k výhodám a prospěchu integrovaného vzdělávání a klade se důraz na individuální přístup ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tyto tendence souvisí se stále větší diferenciací širokého spektra žáků a vyústily v novou reformou školského zákona.

Důležitým předpokladem úspěšnosti inkluzivního vzdělávání je vzájemná spolupráce rodičů, poradenských a pedagogických pracovníků školských zařízení. Úkolem rodičů je přijmout, pochopit a uspokojovat potřeby dítěte a vybavit ho potřebnými zkušenostmi pro zvládnutí role školáka. Ze strany pedagogických pracovníků jde především o zvyšující se odbornost, ochotu a respektování vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků, o diferencovanou nabídku vzdělávání, využívání různorodých podpůrných opatření, metod a forem výuky. Přínosem poradenských pracovníků je zejména objasnění charakteru speciálních potřeb dítěte a metodická pomoc rodičům a pedagogům při jejich uspokojování a rozvíjení.

Literatura

1. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Education of pupils with special educational needs* 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 299 s. ISBN 978-80-7315-220-8.
2. BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.
3. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. 1. vyd., Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
4. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 1998, 70 s. ISBN 80-85931-58-8.
5. LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. 1. vyd., Praha: Portál, 2006, 262 s. ISBN 80-7367-103-4.
6. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd., Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
7. KUDLÁČEK, M. *Inclusion of children with physical disabilities in physical education, recreation and sport*. 1st ed. Olomouc: Palacký University in Olomouc, 2008, 157 s. ISBN 978-80-244-2156-8.
8. MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přepracované vydání. Jinočany: H & H, 2001, 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
9. MICHALÍK, J. Historické a právní předpoklady školské integrace. In: VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 322 s. ISBN 80-244-0698-5.
10. PANČOCHA, K. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 196 s. ISBN 978-80-210-5663-3.
11. NOVÁKOVÁ, Z. Integrace, inkluze, „škola pro všechny“. In: VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
12. ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006, 64 s. ISBN 80-7216-232-2.
13. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, 184 s. ISBN 80-7178-506-7.
14. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

15. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2. vydání. Praha: Portál, 2000, 444 s. ISBN 80-7178-496-6.
16. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
17. 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.
18. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Sbírka zákonů*, č. 116/2011.
19. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, č. 561/2004.

Kontakt

Mgr. Eva Čadová

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

avea@centrum.cz

7 Česká školní inspekce a školská poradenská zařízení

Pavlína Baslerová, Irena Borkovcová

Anotace příspěvku

Příspěvek shrnuje základní poznatky z inspekční činnosti ČŠI vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v regionálním školství s důrazem na ty, které mohou svou činností ovlivnit v rámci svých zpráv a doporučení pracovníci školských poradenských zařízení.

Klíčová slova

Česká školní inspekce; školské poradenské zařízení; žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

7.1 Úvod

Inkluzivita našeho školství je již na takové úrovni, že v tomto školním roce je v tzv. běžných školách vzděláváno více dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) než ve školách speciálních (*ne ve všech případech však můžeme mluvit o integraci, v mnohých případech jde bohužel o pouhé zařazení do těchto škol, které není důsledně provázeno naplňováním jejich vzdělávacích potřeb*).

V tomto systému stále vzrůstá potřeba metodické podpory klientů i škol ze strany školských poradenských zařízení (ŠPZ). Je všeobecně známo, že tento segment je velmi různorodý (různí zřizovatelé, různá teritoriální dostupnost, různá kvalita odborníků, různorodé materiální zázemí...) a z toho vyplývá různá úroveň odborné podpory klientů s identickým postižením (znevýhodněním) v různých částech republiky.

Bohužel metodická podpora nastavující srovnatelná pravidla pro práci ŠPZ v rámci ČR téměř neexistuje.

Samotná metodická podpora pro ŠPZ není sice primárním úkolem inspekce, ale metodická doporučení stanovená tímto kontrolním orgánem v rámci kontrolní činnosti mohou mít značný dopad na jejich práci.

Hodnocení a kontrola školských poradenských zařízení nebyly v posledních letech prioritními úkoly ČŠI. ČŠI vždy při hodnocení škol a školských zařízení sleduje a vyhodnocuje dopady činnosti poradenských pracovníků na vzdělávání žáků se SVP¹. ČŠI má možnost srovnání kvality doporučení ŠPZ a jejich využitelnosti ve školách při práci s dětmi a žáky se SVP. Ukazuje se, že jsou v jednotlivých regionech doporučení velmi různorodá a v propojenosti zúčastněných aktérů jsou stále rezervy.

Vzhledem k tomu, že se jedná o systémový problém a počet těchto žáků v tzv. běžných školách roste, bylo by vhodné provést inspekční šetření nejen v institucích, kde jsou tato doporučení ŠPZ realizována – tedy ve školách, ale i v institucích, které podporu žákům se SVP doporučují – tedy ŠPZ. V tomto kontextu potom zjištění vyhodnotit a stanovit konkrétní systémová doporučení ke zlepšení podpory žáků se SVP.

V příspěvku se setkávají dva pohledy České školní inspekce na problematiku vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- kontrolní činnost ČŠI vzhledem k ŠPZ;
- samotná realizace vzdělávání žáka se SVP, implementace doporučení ke vzdělávání ve školách.

7.2 Zásadní postřehy ČŠI týkající se činnosti ŠPZ

V posledních dvou letech se zvýšila frekvence vzájemné komunikace mezi ŠPZ a ČŠI. Je to pozitivní trend odrážející se ve kvalitě péče o žáky se SVP ve školách.

Za poslední roky se zvýšila i úroveň většiny písemných zpráv z vyšetření s doporučeními. ŠPZ jednoznačněji stanoví diagnózy a předávají konkrétnější opatření pro práci pedagogů.

Rovněž školy při probíhající inspekční činnosti převážně pozitivně hodnotí spolupráci se ŠPZ a oceňují vstřícnost jejich pracovníků.

Činnost ČŠI ve ŠPZ: státní kontrola dodržování vybraných ustanovení ŠZ a prováděcích předpisů, šetření stížností (vyhl. č. 72/2005 Sb.).

¹ Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (Kritérium č. 1 – Rovný přístup ke vzdělávání).

7.3 Zjištění ČŠI ve školách vzhledem k žákům se SVP

Při inspekční činnosti ve školách (třídách) vzdělávajících žáky se SVP se objevují následující problémy:

- Stále se objevuje nejednotnost v používání terminologie v písemných zprávách z vyšetření s doporučeními (zastaralá či neodpovídající právním předpisům), což znesnadňuje vyučujícím orientaci ve zprávách.
- I když kvalita výstupů ŠPZ roste, neustále se objevují ve zprávách z vyšetření kvalitativní rozdíly jednotlivých pracovišť.
- Zřídka, ale přece jen se ještě stále objevují zprávy, ve kterých je nejasně stanovený závěr a doporučení – školy ve snaze žákovi pomoci jsou takovými zprávami „poškozovány“, neboť nesprávné zařazení do vzdělávacích programů (např. LMP), popř. přijetí žáků např. do speciálního vzdělávání bez jasného doporučení ŠPZ je pro školy z našeho pohledu porušením příslušných právních předpisů a pro školy to mnohdy znamená povinnost vrátit finanční prostředky (viz kontroly bývalých zvláštních škol).
- Ve vztahu k IVP: ŠPZ poskytují škole poradenskou podporu při tvorbě IVP, ČŠI oceňuje spolupráci, kterou při tvorbě školám poskytují, což má dopad v tom, že většina IVP je kvalitní a odpovídá potřebám dítěte/žáka. Naopak některá IVP neobsahují náležitosti dle § 6 vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, přesto jsou podepsány pracovníkem ŠPZ.
- Z rozhovorů s vyučujícími vyplývá, že se ne vždy daří ŠPZ dvakrát ročně vyhodnocovat dodržení postupů a opatření stanovených v IVP (to je však způsobeno nedostatkem pracovníků ŠPZ).

Při hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vychází ČŠI ze zásad a cílů vzdělávání stanovených školským zákonem. Základním kritériem je **účinnost podpory rozvoje osobnosti dítěte/žáka**.

Inspekce hodnotí, jak má škola nastaven systém podpory a jak je tento realizován v praxi. Zda:

- Škola/školské zařízení pravdivě informuje o vzdělávací nabídce a postupu při přijímání ke vzdělávání způsobem dostupným všem uchazečům, zda je přijímání uchazečů v souladu s platnými předpisy.
- Škola/školské zařízení správně identifikuje a eviduje děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, cizince a děti a žáky nadané v dokumentaci školy / školského zařízení.

- **Škola/školské zařízení ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními poskytuje informace a poradenskou pomoc v záležitostech týkajících se vzdělávání.**
- Škola zajišťuje pomoc při změně vzdělávacího programu, přijímá a realizuje opatření k odstranění sociálních, zdravotních a bezpečnostních bariér v průběhu vzdělávání, zajišťuje systematickou podporu žákům se SVP.
- Škola převádí žáky se SVP do jiného vzdělávacího programu v souladu s právními předpisy.
- Škola při realizaci vzdělávání zohledňuje individuální vzdělávací potřeby všech dětí a žáků.

Ve vztahu k žákovi se SVP ČŠI kontroluje zejména:

- **dokumentaci žáka** – doporučení k integraci, školní matriku (někdy chybí údaj o zdravotním postižení), rozhodnutí o přijetí, souhlas s AP (kraj);
- **podmínky personální** – pedagogičti pracovníci na úrovni potřebné pro speciální vzdělávání, tedy buď speciální pedagog, psycholog, nebo alespoň učitelé, kteří mají povědomí a didaktickou průpravu ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, přístup pedagogů k zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb;
- **podmínky materiální** – bezbariérový přístup, učební (kompenzační) pomůcky, výškově nastavitelný školní nábytek, další potřeby prostorové a materiální, které vyžaduje například zdravotní postižení žáka;
- **počet žáků ve třídě** v souladu s platnými právními předpisy;
- v případě potřeby přítomnost **asistenta pedagoga** či jiného pracovníka a jeho opodstatněná přítomnost;
- v případě **zpracování IVP** na základě vyšetření v ŠPZ je sledován jeho soulad se ŠVP ZV (případně podle přílohy ŠVP ZV) a jeho naplňování, požadované náležitosti IVP (procesní i obsahové) v souladu s platnými právními předpisy;
- poskytování poradenské pomoci přímo ve škole (školní poradenské pracoviště);
- individualizaci vzdělávání vzhledem k SVP;
- spolupráci (komunikaci) se zákonnými zástupci žáka;
- nabídku aktiv nad rámec povinné výuky (doučování žáků, reedukace SPU, logopedické a jiné kroužky), čtenářské dílny a jiné aktivity.

V rámci hospitační činnosti ve třídách se žáky se SVP se ČŠI zaměřuje na:

- **podmínky;**
 - zpracovaný IVP (viz výše);
 - cílené snížení počtu žáků ve třídě nebo jinou úpravu organizace vzdělávání;
 - personální zabezpečení výuky;
- **průběh:** individualizaci vzdělávání (popř. naplňování IVP): individuální zadávání úkolů a jejich vyhodnocování (odlišnosti od ostatních žáků), poskytování individuální podpory v rámci výuky, plnění využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, využití speciálních učebnic a didaktických materiálů, kritéria hodnocení, motivační hodnocení, slovní hodnocení.
- **Výsledky** vzdělávání: plnění očekávaných výstupů v ŠVP (obsah učiva, klíčové kompetence, gramotnosti), úroveň písemného a ústního projevu, dovednosti, schopnost týmové spolupráce žáka se SVP.

Častým zjištěním při inspekční činnosti ve školách základního (II. stupeň) a středního vzdělávání je skutečnost, že individuální přístup k žákům v jednotlivých třídách nebyl zajištěn a ze sledované výuky nebylo zřejmé, kteří žáci byli evidováni jako žáci se SVP.

V některých případech vyučující nemají povědomí o žácích se SVP a jejich potřebách, zvláště pokud nejsou třídním učitelem ve sledované třídě. Na otázku, kolik je ve třídě žáků se SVP, často odpovídají: „*Nevím, někdo asi jo, tento žák asi má nějaký problém...*“

Pokud vyučující nevyučuje jazykové vzdělávání, případně matematiku či 1. stupeň ZŠ, často sděluje ČŠI, že se ho problémy žáků se SVP netýkají, což je velký omyl!

Vyučující považují za žáky se SVP pouze ty, kteří mají zpracovaný IVP.

Je zřejmá nedostatečná spolupráce (komunikace o žácích se SVP) mezi pedagogy, případně s výchovným poradcem, zákonnými zástupci...

Školy nedisponují dostatečným množstvím kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, pokud je mají, objevuje se i jejich nedostatečně účelné využívání.

V některých případech nejsou dodržována kritéria hodnocení, které si škola stanovila pro hodnocení žáků se SVP (školní řád, ŠVP).

Chybí systematická včasná diagnostika a předcházení školní neúspěšnosti již v MŠ.

7.4 Kontrolní činnost ČŠI vzhledem k ŠPZ

Stávající znění školského zákona neumožňuje ČŠI provádět systematickou hodnotící činnost v ŠPZ.

ČŠI zde provádí zejména kontrolu vybraných ustanovení školského zákona, popřípadě veřejnosprávní kontrolu.

Za posledních 20 let neproběhla žádná tematická kontrola v ŠPZ. Občasné kontroly v ŠPZ jsou realizovány hlavně na základě stížností. Další využívanou formou inspekční činnosti jsou rychlá šetření (např. leden 2015: Problematika péče poskytované v PPP a SPC žákům s LMP a problematika asistentů pedagoga – zpráva je uveřejněna na: <http://www.csicr.cz/getattachment/7b2ec13d-2097-4455-95ab-7f622103ca01>).

Situace se změní přijetím novely školského zákona, který je právě v projednání v Poslanecké sněmovně ČR. V případě, že bude novela jako celek přijata, bude ČŠI oprávněna k hodnotící inspekční činnosti v ŠPZ.

Se znalostí školského poradenského terénu považují asociace za vhodné, aby se hodnotící činnost ČŠI zaměřila na:

- 1. Materiální vybavení: SPC + PPP** (prostory, materiálové podmínky – notebook, telefon, auto...).
- 2. Personální obsazení: SPC + PPP** (adekvátnost pracovních náplní vzhledem k vykonávaným činnostem, adekvátnost získané odbornosti pro výkon dané činnosti);
- 3. Spolupráce se školou**, při které je **SPC** zřízeno (překryvy, rizika, dvojí vykazování, „skryté náklady“ atd.).
- 4. Evidence klientů: SPC + PPP** včetně povinné dokumentace (žádost o službu, informované souhlasy, zpráva z vyšetření, doporučení ke vzdělávání, adekvátnost závěrů zprávy v kontextu s lékařskou dokumentací – kontrola obsahu „odbornosti“).
- 5. Průběh služby: SPC + PPP** (frekvence návštěv, způsob komunikace s klientem – jeho školou a rodinou, podíl terénní a ambulantní služby, adekvátnost závěrů a doporučení, soulad činnosti s pravidly legislativy).
- 6. Hospitační činnost ČŠI: SPC + PPP** při poskytování poradenské činnosti (citlivé hodnocení „procedury“, „výkonu“, „odbornosti“ služby – otázka k ochraně osobních údajů – souhlasy?).
- 7. Zápůjčka pomůcek: převážně SPC** (podpora při jejich zajišťování, evidence).

8. **Aktivity SPC + PPP vzhledem ke škole**, ve které je žák vzděláván (směrem k učiteli: metodické vedení v rámci pdg. intervence, formy, způsob, semináře; směrem k žákům: práce s třídním kolektivem).
9. **Aktivity SPC+ PPP vůči rodině žáka** (kontrola formálních stránek, souhlasy, ověření „informovanosti“ souhlasu, dokumentace, aktivity ŠPZ vůči rodinám žáků – semináře...).
10. **Další aktivity realizované SPC + PPP**: rekondiční pobyty, doprovody při sportovních (mimoškolních) aktivitách klienta, osvětová činnost směrem k veřejnosti.

Obecné – shrnující formulace:

Kontrola dodržování procedurálních lhůt stanovených pro poskytování poradenské činnosti:

- Kontrola zajištění a ochrany osobních údajů v působnosti ŠPZ.
- Kontrola používání adekvátních (věcně správných) diagnostických nástrojů, kontrola „absence“ vhodných nástrojů u konkrétních druhů znevýhodnění.
- Kontrola „platnosti“ a „efektivity“ vydaných doporučení ke vzdělávání (nastavba – de facto kontrola „na místě“ ve školách).

7.5 Závěr

Pro zvýšení efektivity vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme za velmi důležité, aby se zintenzivnila komunikace mezi všemi zainteresovanými stranami, tedy i komunikace mezi ŠPZ a ČŠI. Za velmi potřebné považujeme i zveřejňování dobrých příkladů praxe, které díky své ilustrativnosti mohou přerůst z lokální do systémové úrovně.

Kontakt

PhDr. Irena Borkovcová
ČŠI

Jihomoravský inspektorát
Křížová 22, 603 00 Brno
Irena.Borkovcova@csisr.cz

PaedDr. Pavlína Baslerová
PdF UP v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
pavlina.baslerova@upol.cz

8 Organizační forma ŠPZ – stávající stav, výhledy

Pavλίna Baslerová

Anotace příspěvku

Příspěvek uvádí přehled školských poradenských zařízení k březnu 2015. Uvedená data byla získána od krajských mluvčí AP SPC a konzultována s odbornými pracovníky krajských úřadů mající v gesci poradenství, případně speciální vzdělávání.

Klíčová slova

Speciálněpedagogické centrum; pedagogicko-psychologická poradna.

8.1 Úvod

V posledních dvou letech jsme svědky poměrně bouřlivých změn v organizační struktuře školských poradenských zařízení.

Jednotlivé kraje projevují snahu restrukturalizovat systém školských poradenských zařízení ve svém regionu.

MŠMT zapisuje do rejstříku nová SPC.

Mnoho otázek vyvolává, zda stávající usprádnění SPC jako součástí speciálních škol je v této době ještě opodstatněné.

Z řad odborné pedagogické veřejnosti se ozývají hlasy o vzrůstající nepřehlednosti celého systému a mnohdy také stanoviska zpochybňující efektivitu nastoupivších změn.

Organizátoři konference využili příležitosti, kdy se po téměř deseti letech setkávají na odborné konferenci poradenští pracovníci ze SPC a PPP k rekapitulaci aktuálního stavu.

Cílem příspěvku není hodnocení nastalých změn, ale jakási inventura stávajícího stavu školského poradenského systému v čase, který je začátkem poměrně razantních změn.

8.2 Průběh šetření a zjišťovaná data

V průběhu února 2015 proběhlo šetření, byli osloveni krajští mluvčí AP SPC, aby sumarizovali data o organizaci školských poradenských zařízení ve svém kraji. Ti poskytli ucelená data o SPC. Data týkající se organizační struktury PPP byla získána z krajských školských portálů nebo díky informacím od krajských mluvčích SPC.

Věřohodnost dat byla konzultována s pracovníky jednotlivých krajských úřadů zodpovědných v jednotlivých krajích za poradenství (respektive za speciální vzdělávání – dle struktury školských odborů v jednotlivých krajích). Sumarizované přehledy jsou uvedeny v druhé části tohoto materiálu.

U pedagogicko-psychologických poraden byly zjišťovány následující údaje:

- Počet PPP
- Zřizovatel (zřizovatelé)
- Místa sídel PPP
- Počty a místa detašovaných pracovišť
- Kontaktní místa

U speciálněpedagogických center byly navíc zjišťovány údaje týkající se:

- Zda je SPC součástí speciální školy
- Zaměření na klientelu v závislosti na druh zdravotního postižení

8.3 Organizace ŠPZ v krajích – stručný přehled situace – březen 2015

U obou typů ŠPZ se další otázky týkaly proběhlých změn v organizační struktuře v průběhu posledních dvou let povědomí o plánech zřizovatele týkajících se organizačních změn v ŠPZ na nejbližší dva roky. V této části bylo šetření nejvíce ovlivněno subjektivním hodnocením respondentů a míra souladu mezi míněním respondenta a opravdovými záměry kraje je velmi závislá na míře otevřenosti, s jakou jednotlivé kraje komunikují s poradenskými pracovníky své záměry a koncepce.

Olomoucký kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Olomouckého kraje, ředitelství: U Sportovní haly 1a, 772 00 Olomouc Místa sídel PPP: Olomouc, Přerov, Prostějov, Šumperk, Jeseník
Počty detašovaných pracovišť: 2 – Mohelnice, Hranice n. M.
Mají i tzv. kontaktní místa, kde dle požadavku vyšetřují děti a žáky: Litovel, Uničov, Šternberk, Zábřeh, Konice
Při PPP jsou i 2 SPC: V Olomouci SPC při PPP pro MP
V Prostějově je od 1. 1. 2015 SPC při PPP pro MP
od 1. 7. 2015 bude 3. SPC při PPP (Více vad – Mohelnice)

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC – Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně-pedagogické centrum Olomouckého kraje, Olomouc, U Sportovní haly 1a	U Sportovní haly 1a, 772 00 Olomouc	Olomoucký kraj	ne (při PPP)	MP, PAS
SPC – Základní škola a Mateřská škola logopedická Olomouc	Tř. Svornosti 37, 779 00 Olomouc	Olomoucký kraj	ano	NKS
SPC – Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejvodského, Olomouc – Hejčín	Tomkova 42, 779 00 Olomouc	Olomoucký kraj	ano	ZP
SPC – Základní škola a Mateřská škola Mohelnice, Masarykova 4 POZOR, OD 1. 7. 2015 pod PPP	Masarykova 4, 789 85 Mohelnice	Olomoucký kraj	ano	VV

Výhled v horizontu dvou let

Je zde snaha sdružovat centra pod PPP. Podpora zřízení jednoho SPC s celokrajskou působností je jednou z priorit dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Olomouckého kraje, který byl schválen Zastupitelstvem Olomouckého kraje již v roce 2012.

Tomu odpovídá zařazení SPC pro MP Řepčín pod PPP a SPC OK – zrušilo se i pracoviště (od 1. 7. 2014) a vytvořilo nové již od 1. 1. 2014.

Dále od 1. 1. 2015 je pod PPP i SPC pro MP Prostějov – pracoviště i personální obsazení bylo zachováno.

Od 1. 7. 2015 bude SPC pro více vad Mohelnice přidruženo k PPP a SPC OK.

Celkově je otázkou, **zda vůbec a případně kdy** budou připojeny pod PPP a SPC OK i SPC pro smyslově postižené zřizované OK.

Moravskoslezský kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Moravskoslezského kraje
Počet PPP 6: Bruntál, Frýdek-Místek, Karviná-Ráj, Nový Jičín, Opava, Ostrava – Zábřeh
Počty a místa detašovaných pracovišť: 13 – PPP Nový Jičín – Kopřivnice, Bílovec, PPP Karviná – Orlová, Havířov, Bohumín, Český Těšín, PPP Bruntál – Krnov, PPP Ostrava-Zábřeh – Ostrava-Poruba, PPP Opava – Opava Hradecká 16, Hlučín, Vítkov, PPP Frýdek-Místek – F. Místek Palackého 123, Třinec

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC Bruntál	Rýmařovská 15	KÚ	ano	MP, NKS
SPC Opava	Slezského odboje 5	KÚ	ano	MP, TP
SPC Nový Jičín	Komenského 64	KÚ	ano	MP, TP
SPC Ostrava	Těšínská 98	KÚ	ano	MP
SPC Karviná – Nové Město	Komenského 614	KÚ	ano	MP, NKS
SPC Frýdek-Místek	28. října 1884	KÚ	ano	TP
SPC Opava	Havlíčková 1	KÚ	ano	ZP, NKS
SPC Ostrava-Poruba	Spartakovců 1153	KÚ	ano	SP
SPC Ostrava-Zábřeh	Kpt. Vajdy 1a	KÚ	ano	NKS, PAS

SPC při VOŠ Dakol a SŠ Dakol, Petrovice u Karviné 570 (zařazení do sítě od 1. 9. 2009, KÚ nemělo zájem o rozšíření počtu SPC, MŠMT přesto žádost školy schválilo). S ostatními SPC Dakol nespolupracuje. Na pracovním setkání SPC v rámci krajské AP SPC se účastnilo jen jedenkrát. V té době projevilo i zájem o zápis do AP SPC, nakonec však se členem nestalo. Kdo je zřizovatelem se nedá ani na jejich webových stránkách zjistit. Určení: pro klienty se ZP.

Výhled v horizontu dvou let

Opakovaně jsme byli ujišťováni, že kraj nemá zájem o sloučení poradenských zařízení pod jedno ředitelství. Kraj by tak učinil v případě změny ze strany MŠMT. Pracovníci PPP i SPC o možnostech a dopadech diskutují. SPC mají většinou zájem o současný stav, tzn. přidružení ke škole. Kraj již před mnoha lety určil jednotlivým SPC, pro jaký druh postižení budou určeny.

Jihomoravský kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Jihomoravského kraje, ředitelství: 1
Počet PPP (samostatných organizací – jedno ředitelství): 7 – Brno (3), Břeclav, Hodonín, Vyškov, Znojmo
Počty detašovaných pracovišť: 12 – Brno Hybešova, Brno Zachova, Brno Kouhoutova, Brno Sládkova, Ivančice, Židlochovice. Břeclav, Hustopeče, Mikulov, Veselí nad Moravou, Kyjov, Blansko, Boskovice.
Jedna z poraden v Brně (Veveří 462/15) je zřizována Biskupstvím brněnským, jedna poradna (součást soukromé školy Gymnázium J. G. Mendela v Brně) je zřizována Mgr. Procházkovou a Ing. Procházkou.

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zamě- ření
SPC při MŠ a ZŠ pro TP Brno	Brno, Kociánka 6	JmK	ANO	TP
SPC při MŠ a ZŠ pro SP, Brno	Brno, Novoměstská 21	JmK	ANO	SP
SPC při MŠS a ZŠS PŠ Brno	Brno, Ibsenova 1	JmK	ANO	MP
SPC při ZŠ, Brno	Brno, Štolcova 16	JmK	ANO	PAS
SPC při ZŠ, Brno	Brno, Sekaninova 1	JmK	ANO	MP
SPC při MŠ a ZŠ, Kyjov	Kyjov, Husova 574	JmK	ANO	MP
SPC při MŠ a ZŠ, Kyjov	Kyjov, Školní 3208	JmK	ANO	SP
SPC při ZŠS, Blansko	Blansko, Žižkova 27	JmK	ANO	Více vad
SPC při SŠ, ZŠ a MŠ, Brno	Brno, Kamenomlýnská 2	MŠMT	ANO	ZP
SPC při ZŠ a MŠ logo-pedické, Brno	Brno, Veslařská 234	MŠMT	ANO	NKS
Odloučená pracoviště	Bystřice pod Hostýnem Kroměříž Uherské Hradiště Vyškov Znojmo Hodonín			
SPC při Gymnáziu Integra, Brno	Brno, Rašelinová 9/11	sou- kromník	ANO	TP

Výhled v horizontu dvou let:

Zatím vše zůstává beze změn, kraj chce zachovat síť SPC tak, jak je nastavena (co do počtu SPC, tak i specializace – dle pedií).

Bylo zrušeno SPC pro SP při ZŠ Ivančice.

Zlínský kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Zlínského kraje, Ředitelství KPPP a ZDVPP Zlín, J. A. Bati 5520, 760 01 Zlín
Místa sídel PPP: Zlín
Počty detašovaných pracovišť: 7 – Slavičín, Holešov, Kroměříž, Uherské Hradiště, Uherský Brod, Vsetín, Valašské Meziříčí
SPC VM – elok. pracoviště (2): FM, ZL

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
	Zlín, Lazy 3695	Zlínský kraj	ano	MP, ZP
	Zlín, Středová	Zlínský kraj	ano	TP, PAS, kombivady
	Kroměříž	Zlínský kraj	ano	TP, PAS, kombivady
	Valašské Meziříčí	MŠMT	ano	SP, NKS

SPC zřizovaná Zlínským krajem nemají název SPC v názvu organizace, ve zřizovací listině mají název „SPC“ – nemají určeno zaměření. To je určeno historicky, při které škole je SPC zřízeno.

Výhled v horizontu dvou let

Stav sítě poradenství zůstává neměnný, tzn. SPC jsou stále zřízena při školách. Vzhledem k plánované optimalizaci speciálních škol je možné, že dojde i ke změnám ve struktuře SPC a školského poradenství vůbec.

Je vyšší potřeba komunikace mezi SPC pro MP a KPPP – témata hraničních žáků, žáků z vyloučených lokalit, kdo diagnostikuje, kdo dává podporu – vymezování kompetencí. SPC mají větší potřebu komunikace a společné „metodiky“ v oblasti diagnostiky PAS, kritérií ve výkaznictví – souběh vad, dokumentace SPC, evidence klientů.

Kraj Vysočina

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Vysočina. Počet PPP (samostatných organizací – jedno ředitelství): 4 samostatné PPP + od ledna 2015 PPP Žďár nad Sázavou sloučena s SPC a PrŠ Žďár nad Sázavou
Místa sídel PPP: Jihlava, Třebíč, Pelhřimov, Havlíčkův Brod, Žďár nad Sázavou
Počty detašovaných pracovišť: 3 – PPP Žďár nad Sázavou má detašovaná pracoviště v Bystřici nad Pernštejnem a ve Velkém Meziříčí a PPP Třebíč má detašované pracoviště v Moravských Budějovicích

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC Jihlava	Jihlava	Stat. město Jihlava	Ano / MŠ	všechny pedie + koordinátor autismus
SPC Havlíčkův Brod	Havlíčkův Brod	KrÚ	Ano / ZŠ praktická, speciální škola, praktická škola	MP, TP, ŘP, SV, KP
SPC Březejc	Velké Meziříčí	MŠMT	Ano / speciální škola, praktická škola, OU	MP, TP, ŘP, SV, KP + koordinátor Logo
SPC Žďár nad Sázavou	Žďár nad Sázavou	KrÚ	Ano / praktická škola + PPP (od. 1. 1. 2015)	MP, TP, ŘP, SV, KP

Výhled v horizontu dvou let

Kraj Vysočina připravuje koncepci sjednocení poradenského systému – sloučení všech poradenských pracovišť pod jeden subjekt s detašovanými pracovišti v každém okresním městě, kdy by tato poradenská pracoviště zajišťovala služby PPP i SPC (aktuálně od 1. 1. 2015 již sloučena tato pracoviště ve Žďáře nad Sázavou). Zatím SPC s PrŠ Žďár nad Sázavou zůstávají do konce školního roku 2014/15 v stávajících prostorách, ale o prázdninách je plánováno sestěhování SPC a PPP a sloučení PrŠ s některou střední nebo speciální školou – probíhají jednání.

Problémem je, že SPC na území Kraje Vysočina mají stále 3 různé zřizovatele (viz tabulka výše) a budou muset probíhat jednání v souvislosti s převodem zřizovatelské funkce pod Kraj Vysočina. Připravovaný model poradenského systému by mohl v kraji řešit další problém, a to v geografickém rozložení SPC a tedy i jimi poskytovaných odborných služeb pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením. Chybí SPC v okresech Pelhřimov a Třebíč. O zajištění péče ve školách těchto okresů se aktuálně dělí stávající SPC, případně PPP v daných okresech.

Pardubický kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Pardubického kraje. Místa sídel PPP: Pardubice, Ústí nad Orlicí
Počty detašovaných pracovišť: Pardubice: 5 – Přelouč, Holice, Chrudim, Hlinsko v Čechách, Třemošnice, Ústí nad Orlicí: 7 – Žamberk, Lanškroun, Vysoké Mýto, Svitavy, Litomyšl, Moravská Třebová, Polička

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC Bystré	Bystré	KÚ	ano	kombinované
SPC Svítání	Pardubice	o. p. s.	ano	kombinované, TP, PAS, MP, NKS
SPC Skuteč	Skuteč	KÚ	ano	SP, NKS
SPC Moravská Třebová	Moravská Třebová	KÚ	ano	kombinované, ZP, MP, NKS
SPC Kamíněk	Ústí nad Orlicí	KÚ	ano	kombinované, TP, MP, PAS

Výhled v horizontu dvou let

Kraj plánuje změny v systému – aktuálně není však jasné, zda půjde o sloučení SPC do jednoho subjektu.

Ze stran SPC panují obavy s vytvořením jednoho poradenského subjektu, který by vznikl sloučením SPC a PPP.

Královéhradecký kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Královéhradeckého kraje, ředitelství: 1
Místa sídel PPP: Hradec Králové, Jičín, Náchod, Rychnov nad Kněžnou, Trutnov,
Počty detašovaných pracovišť: 2 – Chlumec nad Cidlinou a Nový Bydžov
Sloučení PPP má svou logiku = stejná cílová skupina. Jednotná metodika nemusí vyhovovat klientům, kteří při nespokojenosti musí vybírat alternativu mimo kraj.

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy	Zaměření
SPC při Obchodní akademii, odborné škole a praktické škole Olgy Havlové	Obchodní 282, 542 25 Janské Lázně	MŠMT	ano	TP
SPC při Mateřské škole speciální	Lesnická 8, 541 01 Trutnov	kraj	ano	MP, PAS
SPC – detašované pracoviště při Základní škole a Mateřské škole Josefa Zemana	Smiřických 1237, 54701 Náchod	kraj	ano	MP, NKS, PAS
SPC Náchod – odloučené pracoviště SPC při ZŠ Strž	Elišky Krásnohorské 2919 544 01 Dvůr Králové nad Labem	kraj	ano	MP, NKS
SPC Náchod – odloučené pracoviště SPC při ZŠ pro žáky se zdravotním postižením	Kladská 164 550 01 Broumov	kraj	ano	logopedická poradna
SPC pro děti s vadami sluchu a řeči při SŠ, ZŠ a MŠ	Štefánikova 549 500 11 Hradec Králové	kraj	ano	pro děti s vadami sluchu a řeči

odloučené pracoviště SPC pro děti s vadami zraku při SŠ, ZŠ a MŠ	Šimkova 879 500 03 Hradec Králové	kraj	ano	pro děti s vadami zraku
SPC při Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole	Hradecká 1231 500 03 Hradec Králové	kraj	ano	MP, PAS
SPC při Základní škole a Mateřské škole Prointepo s. r. o.	Hrubínova 1458/1 50002 Hradec Králové	soukromý	ano	pro děti s TP a komb. postižením nebo zdravotním oslabením

Výhled v horizontu dvou let

Preferovali bychom udržení stávající sítě SPC. Spolupráce funguje dobře a pokrytí je odpovídající potřebám. Největší neznámou je chystaný nový školský zákon (financování podpůrných opatření).

Liberecký kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Libereckého kraje, ředitelství: 1 Počet PPP: 4 – Liberec, Česká Lípa, Jablonec nad Nisou, Semily
Počty detašovaných pracovišť: 2 – PPP Semily – Turnov, Lomnice nad Popelkou
K 1. 1. 2015 dochází z rozhodnutí Zastupitelstva Libereckého kraje ke sloučení Pedagogicko-psychologické poradny v Semilech a Speciálněpedagogického centra v Turnově, které bylo součástí Základní školy Turnov, Sobotecká 242. Název nově vzniklé organizace je Pedagogicko-psychologická poradna a speciálněpedagogické centrum, Semily, příspěvková organizace.

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC Liberec	Liberec, E. Krásnohorské 921	KÚ LK	ano	SP, NKS
SPC Liberec	Liberec, Lužická 7	KÚ LK	ano	TP
SPC Liberec	Liberec, Husova 357/10	KÚ LK	ano, ZŠ při nemocnici	ZP
SPC Jablonec	Jablonec nad Nisou, Liberecká 1734/31	KÚ LK	ano	MP, více vad
SPC Turnov	Turnov, 28. října 1872	KÚ LK	Ne, součást PPP Semily	PAS

Výhled v horizontu 2 let

Ke sloučení PPP a SPC došlo proto, že škola v Turnově, která měla dříve jako součást i SPC PAS, byla k 1. 1. 2015 převedena pod město Turnov. Protože je spádovost SPC PAS celokrajská, ponechal si KÚ LK logicky zřizovatelskou pravomoc a přičlenil SPC k PPP.

Proslýchá se, že OŠMTS KÚ LK připravuje model spojit všechna SPC do jednoho subjektu pod jedno vedení.

Ústecký kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Ústeckého kraje Počet PPP: 1 – sídlo PPP Ústeckého kraje, 415 01 Teplice, Lípová 9
Počty detašovaných pracovišť: 12 + 1 = v sídle PPP ÚK
Místa detašovaných pracovišť: Děčín, Chomutov, Kadaň, Litoměřice, Louny, Most, Roudnice n. Labem, Rumburk, Ústí nad Labem, Žatec, Teplice, Litvínov, Klášterec n. Ohří
1 subjekt = velmi náročné pro řízení PPP

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC při SZŠ, MŠ a PrŠ	Ústí nad Labem	Ústecký kraj	ano	MP, TP, SP, NKS, PAS, VV
SPC při ZŠS, ZŠPr a PrŠ	Litoměřice	Ústecký kraj	ano	MP, TP, SP, NKS, PAS, ZP, VV
SPC při SZŠ a SMŠ	Děčín	Ústecký kraj	ano	MP, TP, SP, NKS, PAS, VV
SPC při ZŠ logo	Měcholupy	Ústecký kraj	ano	MP, TP, SP, NKS, PAS, VV
SPC při SZŠ a SMŠ	Teplice	Ústecký kraj	ano	MP, TP, SP, NKS, PAS, VV
Demosthenes	Ústí nad Labem	Soukr.	ano – MŠ	SP, ZP, NKS, SPU, SPUCH, VV
SPC při ZŠ	Bílina	Město Bílina	ano	SPU, SPCH, NKS
SPC při ZŠS	Litvínov	Město Litvínov	ano	MP, AT, VV
SPC při ZŠ a MŠ	Žatec	Město Žatec	ano	MP, KV – resp. VV

Výhled v horizontu dvou let

Atmosféra v kraji – vztahy mezi PPP a jednotlivými SPC zřízenými ÚK jsou vstřícné, došlo k vymezení kompetencí ŠPZ. Probíhají společné schůzky. Pokud jsou na jednání konaná v jednotlivých ŠPZ zvána i SPC ostatních zřizovatelů, neprojeví zájem. SPC ostatních zřizovatelů se nanejvýš účastní schůzek svolaných krajským úřadem, zpravidla když se jedná o financování.

ÚK zřídil SPC v sídle krajem zřizované speciální školy nové SPC v Ústí nad Labem. na společných jednáních se podařilo vymezit kompetence krajských ŠPZ. Společně jsme podali návrh na změny financování ŠPZ. Podle úředníků krajského úřadu se v příštím období výrazné změny v oblasti poradenství neplánují, podle posledních informací zachovají, pokud to legislativa umožní, setrvání v současné podobě. Ředitelé krajských SPC tento názor společně podporují. Ostatní zřizovatelé SPC o změnách, o odtržení SPC, která zřizují,

od škol, neuvažují. Řeší se Bílina, kde SPC pracuje spíše jako PPP, a tak by bylo žádoucí se souhlasem zřizovatele změnit statut tohoto zařízení. O této možnosti proběhla už jednání se zřizovatelem.

V tomto kalendářním roce by měl být vyzkoušen nový model financování ŠPZ.

PPP – někteří pracovníci by se rádi vrátili pod starý model, tj. co PPP, to samostatný právní subjekt s dostupným vedením. Současné vedení PPP jasně deklaruje, že řízení jedné, takto rozsáhlé organizace je velmi náročné. Ředitel v žádném případě nemůže mít přehled a kontrolu nad vším, za co právně odpovídá.

Všichni preferují jasnou, jednoznačnou dlouhodobou koncepci poradenství, k tomu adekvátní právní předpisy, nediskriminační a rovný přístup ke všem klientům, ke všem dětem se SVP.

Karlovarský kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Karlovarského kraje, 1 ředitelství
Místa sídel PPP: Karlovy Vary, Sokolov, Cheb
Počty detašovaných pracovišť: 2 – Sokolov, Cheb, 5 elokovaných pracovišť Sokolov, Cheb, Aš, Ostrov, M. Lázně – 2

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC je součástí školy – ZŠ a SŠ Karlovy Vary	K. Vary, Vančurova 83, 5 elokovaných pracovišť Sokolov, Cheb, Aš, Ostrov, M. Lázně – 2,	KÚ	ano	MP, TP, NKS, PAS smyslové vady doporučujeme do SPC Plzeň
SPC pro vady řeči	K. Vary Mozartova 9	MM K. Vary	ano	Vady řeči

Výhled v horizontu dvou let

Při zřízení funkcí metodiků PPP a SPC lepší spolupráce ŠPZ v kraji. V posledních dvou letech byla zřízena elokovaná pracoviště SPC – Ostrov, Aš.

Výrazný nárůst diagnostik a administrativy – rozdílnost v rozsahu přímé pracovní činnosti PPP a SPC v kraji.

Plzeňský kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Plzeňského kraje, jedno ředitelství. Místa sídel PPP: Plzeň
Počty detašovaných pracovišť: 7 – Plzeň-město, Plzeň-sever, Plzeň-jih, Klatovy, Domažlice, Tachov, Rokycany

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC pro VŘ	Plzeň, Ke Špitálskému lesu 3 Pobočka – Jesenická 11, Plzeň	KrÚ	ANO	NKS
SPC pro ZP	Plzeň, Nad Týncem 38	KrÚ	ANO	ZP
SPC OŠ, ZŠ a MŠ	Plzeň, Macháčkova 43	KrÚ	ANO	TP, VV, PAS
SPC pro SP	Plzeň, Mohylová 90	KrÚ	ANO	SP
SPC pro MP	Plzeň, Vejpnická 56	KrÚ	ANO	MP, VV
SPC pro MP	Horšovský Týn, Nádražní 89	KrÚ	ANO	MP

SPC pro VŘ a SPC pro ZP jsou součástí jedné školy – Základní školy a Mateřské školy pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni (škola byla před několika lety sloučena).

Výhled v horizontu dvou let

Zůstává tendence zařazení SPC pod speciální školy, kde je zřizovatelem KrÚ. Podpora (v mezích možností) a poradenství ze strany Plzeňského kraje je velmi dobrá.

Jihočeský kraj

A) PPP

Zřizovatel je KÚ Jihočeského kraje, ředitelství a sídlo PPP: České Budějovice
Počty detašovaných pracovišť: 8 – Český Krumlov, Jindřichův Hradec, Písek, Prachatice, Strakonice, Tábor, Dačice, Soběslav

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC	Týn nad Vltavou	kraj	ano	Poruchy řeči
SPC pro sluchově postižené	České Budějovice	MŠMT	ano	SP
SPC pro zrakově postižené	České Budějovice	kraj	ano (součást MŠ)	ZP
SPC pro mentálně postižené	České Budějovice	kraj	ano	MP
SPC pro mentálně postižené	Strakonice	kraj	ano	MP
SPC	České Budějovice (centrum Arpida)	společnost Arpida zú	ano (ale spíš škola je součástí centra)	TP a kombinované vady

Výhled v horizontu dvou let

Zamýšlíme se nad vhodností osamostatnění center od škol.

Středočeský kraj

A) PPP

Počet PPP (samostatných organizací – jedno ředitelství): PPP Stř. kraj, Jaselská 826, Kolín
http://www.pppstredoceska.cz/ : PPP Praha-východ, Mochovská 570, Praha 9, Strančice, PPP Mladá Boleslav, Václavkova 1040, PPP Nymburk, Masarykova 895, PPP Kolín, Jaselská 826, Český Brod, Sokolská 1313, PPP Kutná Hora, Jakubská 83, PPP Benešov, Černoletská 1997, Vlašim, Luční 1699, PPP Příbram, Pod Šachtami 294, PPP Hořovice, Palackého nám. 640, Králův Dvůr, Plzeňská 90, PPP Rakovník, Františka Diepolda 1576, PPP Kladno, Cyrila Boudy 2953, PPP Mělník, Bezručova 109
Počet přepočtených pracovníků: 92,91

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
Benešov	ZŠpr., ZŠS, Konopištská 386	město	ano	MP, kombi.
Beroun	SŠ, ZŠpr., Karla Čapka 145	kraj	ano	MP, kombi.
Beroun	DD a MŠ spec., Mládeže 1102	kraj	ano	SP, NKS, kombi.
Poděbrady	ZŠS, Bažantnice 154	SPC v rámci projektu OPVK.	ano	MP, TP, kombi.
Brandýs n. L. – St. Boleslav	ZŠpr., ZŠS, Školní 291	kraj	ano	MP
Kladno (od 1. 1. 2014)	ZŠpr., Pařížská 2249	město	ano	MP, TP, kombi.
Kolín	MŠ při ZZ, ZŠ, ZŠS, PŠ Kutnohorská 179	kraj	ano	MP, TP, kombi.
Ml. Boleslav	MŠ při ZZ, ZŠ při ZZ, ZŠpr., ZŠS, Na Celně 2	kraj	ano	MP, TP, PAS, NKS, kombi.
Mnichovo Hradiště	ZŠpr., ZŠS, Švermova 380	kraj	ano	MP, NKS
Příbram	MŠ, ZŠpr., SOU, PŠ, Pod Šachtami 335	kraj	ano	MP, TP, kombi.
Rakovník	MŠspec., ZŠpr., ZŠS, PŠ, Fr. Diepolda 1576	kraj	ano	MP, NKS, PAS, kombi.

Stochov	MŠ, ZŠpr., SŠ, Slunce o. p. s., Hornická 410	soukromé	ano	MP
Vinařice	SOU, Hlavní 245	kraj	ano	péče o mladistvé odsouzené
Vrapice, Kladno	SOU, PŠ, Vrapická 53	kraj	ano	MP

Výhled v horizontu dvou let

V rámci projektu RAMPS se podařilo se všemi SPC v kraji navázat kontakt a uspořádat několik společných setkání s cílem sjednotit práci, zde panuje aktuálně velká roztržitost.

Praha

A) PPP

Místa sídel PPP: 8 – PPP pro Prahu 1, 2, 4; Francouzská 56, Praha 10, PPP pro Prahu 3, 9; Lucemburská 40, Praha 3, PPP pro Prahu 5, Kuncova 1, Praha 5, PPP pro Prahu 6, Vokovická 3, Praha 6, PPP pro Prahu 7, 8, Glowackého 6, Praha 8, PPP pro Prahu 10, Jabloňová 30a, Praha 10, PPP pro Prahu 11, 12, Kupeckého 576, Praha 4,

Pražská PPP, s. r. o., Ohradní 20, Praha 4 (jiný zřizovatel), Křesťanská PPP; Perneroва 8, Praha 8 (jiný zřizovatel)

Počty detašovaných pracovišť: –

B) SPC

Název	Sídlo	Zřizovatel	Součást školy ano/ne	Zaměření
SPC	Loretánská 19, Praha 1	MŠMT	ano	ZP
SPC	Vinohradská 54, Praha 2	HMP	ano	MP
SPC	Nám. Míru 19, Praha 2	HMP	ano	ZP
SPC	V Pevnosti 4, Praha 2	HMP	ano	TP
SPC	Týršova 13, Praha 2	Soukr.	ano	VŘ
SPC	Ječná 27, Praha 2	HMP	ano	SP
SPC	Horáčkova 1, Praha 4	HMP	ano	VŘ, ZP, SPU
SPC	Hurbanova 1285, Praha 4	Soukr.	ano	TP, KV
SPC	Holečkova 4, Praha 5	MŠMT	ano	SP
SPC	Trávníčkova 1743, Praha 5	HMP	ano	MP

SPC	Výmolova 169, Praha 5	HMP	ano	SP
SPC	Na Zlíchově 6, Praha 5	HMP	ano	SPU + CH
SPC Verti- kála	Rooseveltova 8, Praha 6	HMP	ano	PAS, MP
SPC	Arabská 20 Praha 6	HMP	ano	MP, TP, KV, VP, PAS
SPC	Štíbrova 1691, Praha 8	HMP	ano	MP, KV
SPC	Libčická 6, Praha 8	HMP	ano	VŘ
SPC	Chotouňská 476, Praha 10	HMP	ano	MP, PAS
SPC	Starostrašnická 45, Praha 10	HMP	ano	KV

Výhled v horizontu dvou let

Zástupci SPC v regionu hlavního města se scházejí dvakrát ročně a společně diskutují aktuální témata, z posledních lze uvést:

Vysoký a stále rostoucí počet klientů, není stanovená spádovost, není určen počet klientů na jednoho pedagogického pracovníka; možnými důvody vysokého počtu je, že např. SPC ve Středočeském kraji striktně dodržují zaměření a posílají klienty do vzdáleného SPC, takže rodiče v mnoha případech využívají zákonem dané možnosti výběru a obrátí se na SPC v Praze, které je pro ně blíže a mnohdy i dopravně dostupnější; jistě je to dáno i hustší sítí SPC na poměrně malém území. Dále se na SPC stále častěji obracejí učitelé mateřských a základních škol, kteří si nevědí rady se žáky v širší normě.

SPC postrádají jednotnou elektronickou evidenci klientů, která by zpřehlednila administrativu; zástupci center rovněž diskutují o tom, že by bylo vhodné vědět **dopředu**, jaké informace bude ČŠI ve svých elektronických zjišťováních požadovat, tj. které údaje o klientech je třeba průběžně evidovat (při stovkách klientů je velmi problematické projít celou kartotéku a vyhledávat, kterému žákovi bylo diagnostikováno LMP, kterému byla provedena rediagnostika, který přestoupil do speciálního školství, od koho má posudek aj.).

Nemáme informace, že by se chystaly nějaké konkrétní změny, pouze s napětím čekáme na dopady novely školského zákona, resp. § 16.

Nálada mezi pracovníky SPC je pracovním pozitivní.

8.4 Závěr

Z uvedených dat jasně vyplývá, že zejména u speciálněpedagogických center se jejich systém přizpůsobil potřebám daných krajů, což v celorepublikovém měřítku vedlo k poměrně velké roztržitosti celého systému.

Je zřejmé, že pro realizaci novely školského zákona a zejména pro standardizaci nárokových podpůrných opatření bude nutné zavést jednotná pravidla pro poskytování poradenských služeb v rámci celé ČR.

Kontakt

PaedDr. Pavlína Baslerová

PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

pavlina.baslerova@upol.cz

9 Závěry z jednotlivých sekcí konference

Na obou částech konference proběhla jednání v rámci odborných sekcí:

1. Sociální znevýhodnění a jeho posuzování
2. Česká školní inspekce a školská poradenská zařízení
3. Současné nároky běžné školy vůči dětem s SVP z pohledu poradenských pracovníků – možnosti a limity IVP versus RVP
4. Žák se SVP v běžné škole – spolupracující? trojúhelník – ŠPZ, rodiče, škola
5. Vzdělávání žáků s LMP – „příloha B RVP“ – příležitosti a rizika
6. Diagnostické a intervenční nástroje od předškolního po mladší školní věk v oblasti matematiky a českého jazyka

Účastníci sekcí přijali následující závěry:

1. Sekce: Sociální znevýhodnění a jeho posuzování

Martina Habrová

Na obou workshopech (Olomouc i Praha) byl představen nový nástroj (Posuzovací schéma, dále PS), který slouží k identifikaci potřeb žáků, jež potřebují podporu z důvodu sociálního znevýhodnění, tedy z nezdravotních příčin. Nástroj pomůže učiteli nebo poradenskému pracovníkovi zároveň určit míru nutné podpory, v souladu s dělením do stupňů podpory dle Katalogu podpůrných opatření.

PS je součást Metodiky ke Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění a čtenář v něm najde odkazy na příslušná podpůrná opatření z Katalogu, která se vztahují k jednotlivým indikátorům.

Účastníci workshopu diskutovali nad následujícími tématy a otázkami:

- Identifikace žáků a jejich vykazování ve školách (matrika) a v dokumentaci ŠPZ.
- Reforma financování asistenta pedagoga – nutné bez negativních dopadů na doporučující ŠPZ (obava z pokračování současné praxe v některých krajích).
- Jak identifikovat děti pro vzdělávání v přípravné třídě.

- Doporučení pro práci učitelů, kteří mají v početné třídě žáky vyžadující různou míru podpory.
- Kdo má kompetenci vyslovit závěr, že se jedná o dítě se sociálním znevýhodněním – má rodič možnost se odvolat a u koho?
- Kdo bude revizním orgánem, kdo bude kontrolovat implementaci navržených PO, NUV, ČŠI? Jak se bude vymáhat? Možnosti PPP, pokud škola řekne, že nemá podmínky k realizaci doporučených PO? Byla vyslovena obava ze snížení kreditu PPP – nebudou PPP pro školy partnery, může se stát, že školy na jejich doporučení nebudou mít finance.
- Využití zahraničních zkušeností pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem.
- Zohlednění kompetencí učitelů – např. v citlivých tématech a práce se skupinou – jsou to rizikové aktivity, nutno dobře ošetřit v doporučeních podpory.

Závěr

Katalogem podpůrných opatření a Posuzovacím schématem vznikl podnětný materiál, který školám dosud chyběl. Jeho kvalitu osvědčí praxe. Oba materiály byly vyhodnoceny jako důležité pro začínající učitele bez praxe, oceněny byly zejména části Katalogu, které vymezují projevy žáka, a podpůrná opatření, která se vztahují ke spolupráci školy s rodinami, OSPOD a dalšími organizacemi. Účastníci též vyjadřovali stanovisko, že fungování školního poradenského pracoviště v rozšířené podobě (tedy s psychologem a speciálním pedagogem) je klíčovou pomocí školy při implementaci podpůrných opatření.

V diskusích opakovaně zaznívalo, že materiál je inspirující pro identifikaci vzdělávacích potřeb žáků, ale nesmí být využíván pro určení sociálního znevýhodnění.

2. sekce: Česká školní inspekce a školská poradenská zařízení

Pavλίna Baslerová

Účastníci této sekce přijali následující doporučení, které by bylo vhodné realizovat. V mnohém tyto návrhy přesahují téma dané v názvu sekce, diskuse se však zabývala i touto problematikou.

1. Návrhy na zpřesnění či změnu legislativy

- Zpřesnit výklad § 42 ŠZ zabývající se vzděláváním žáků s hlubokou mentální retardací (v jednotlivých krajích různý výklad, jiný výklad má i ČŠI).
- V chystané prováděcí vyhlášce k novele ŠZ uvést jasně, jak řešit situaci, kdy zákonný zástupce nesouhlasí s obsahem doporučení ke vzdělávání doručené přímo škole.
- Uvést možnost na ZŠ rozložení ročníku ze zdravotních důvodů.
- Zaměnit plán pedagogické podpory za zprávu o poskytnuté pedagogické podpoře.

2. Návrhy týkající se přílohy 2 (B) RVP ZV pro vzdělávání žáků s LMP

- Je nutno upravit výstupy, skladbu předmětů, hodinové dotace, provázet se slovním hodnocením.
- Individuální integrace je organizačně velmi náročná, není zpracován žádný výzkum o její efektivitě (žáci často končí s neukončením ZV).
- Na základě empirie poradenských pracovníků se jako nejlepší forma integrace žáků s LMP jeví skupinová integrace.

3. Návrhy související s organizací SPC

- Závazně určit počet klientů na jednoho poradenského pracovníka v závislosti na typu postižení, stupni podpory a formě vzdělávání.

3. sekce: Současné nároky běžné školy vůči dětem se SVP z pohledu poradenských pracovníků – možnosti a limity IVP versus RVP

Soňa Baldrmannová, Petr Hanák

Uvedená sekce přijala následující závěry:

- Při volbě vzdělávací cesty (individuální integrace, skupinová integrace, docházka do školy samostatně zřízené pro žáky se SVP) je nutno situaci každého žáka posuzovat individuálně, zohledňovat možnosti a schopnosti jeho i jeho rodinného zázemí a dostupnost jednotlivých škol.
- V reakci na prohlášení pana ministra (ČTK 16. 3.), že školy budou financovány podle kvality, je nutno uvést, že kvalitu nelze určovat podle výsledků žáků ve srovnávacích testech, kvalitu nutno hodnotit rovněž z hlediska péče o žáky se SVP.
- Je nutno prezentovat na všech setkáních i při intervencích ve školách, že za zpracování IVP je zodpovědný ředitel školy a jeho zpracování deleguje na učitele ve 12. platové třídě. Asistent pedagoga může přispět svými poznatky do tvorby IVP, není však vhodné, aby jej zpracovával sám, jak se tak mnohdy děje.
- Pro zvýšení kvality práce v ŠPZ je nutno navýšit počet poradenských pracovníků v ŠPZ.
- V terénu panuje nejednotnost filozofie v hodnocení výsledků vzdělávání u žáků se SVP: hodnotit „výsledky“ práce dle IVP – kontext ostatních žáků ve třídě „nespravedlivé?“ x hodnotit dle zvládnutí ŠVP – ? motivace žáka se SVP, hodnocení klíčových kompetencí – znalosti, dovednosti, postoje?
- Účastníci sekce vyjádřili potřebu zpracovat jednotící metodický materiál k hodnocení žáků – obě zúčastněné asociace poradenských pracovníků jsou ochotny se na tvorbě tohoto materiálu podílet

4. sekce: Žák se SVP v běžné škole – spolupracující ? trojúhelník – ŠPZ, rodiče, škola

Eva Čadová

Je potřebné:

- Pro podporu spolupráce sestavovat integrační týmy scházející se pravidelně (první schůzka již před nástupem žáka do školy).
- Zvýšit informovanost rodičů – na stránkách školy má být zpracován postup, co dělat, pokud má žák problém, jmenovitě na koho se obrátit... (popsat možnost podpory v 1. stupni a informace, co by se dělo, pokud první stupeň nestačí).
- V legislativě by se měla objevit povinnost informovat školu o změnách vztahujících se k možnostem vzdělávání žáka se SVP.
- Je potřebné zajistit vzdělávání pro ředitele škol (školní klima – prointegrační, proinkluzivní).
- Je nutné zajistit větší možnost metodické podpory pro učitele, ale i asistenty pedagoga (v oblasti spolupráce a týmové práce) ze strany ŠPZ a ŠPP.
- Z výše uvedeného vyplývá potřeba posílení počtu pracovníků v ŠPZ a ŠPP (je třeba vycházet nejen z počtu klientů, ale i z potřeby práce na školách, s rodiči...).
- Je nutné požadovat praxi u speciálních pedagogů ŠPZ i ŠPP (výzva pro VŠ – fakulty připravující studijní programy – není vhodné studovat přímo poradenství bez možnosti praxe ve škole, speciální pedagog radící učitelům, jak mají vzdělávat žáka s potřebou podpory, by měl mít svoje rady podloženy praxí, ne vyčteny z knih), totéž platí pro práci s rodiči.
- Kontinuálně se musí realizovat osvěta, případně propagační kampaně zaměřené na vzdělávání žáků se SVP.

5. sekce: Vzdělávání žáků s LMP – „příloha B RVP“ – příležitosti a rizika

Petr Petráš, Miloš Majer

Přítomní se shodli, že přílohu LMP nelze zrušit bez náhrady, nějaký rámec musí být zachován. V kapitole 8 by měla být zdůrazněna specifika, která zohledňují žáky s LMP, měla by být stanovena minima umožňující žákům s LMP zdárně ukončit základní vzdělávání.

Problém: ne všechny školy jsou profesionálně na takové úrovni, aby dokázaly posoudit limity svých žáků.

ŠPZ by měla garantovat vzdělávání těchto žáků v ZŠ. Aby to fungovalo, je důležité:

- vytvořit standard pro pracovníky ŠPZ v doporučování konkrétních hodinových dotací žáků s LMP, šířeji SVP v návaznosti na jejich potřeby a možnosti;
- závaznost tohoto doporučení pro školy v realizaci doporučeného učebního plánu;
- povinnost školy vytvořit podmínky k realizaci doporučeného učebního plánu (např. pro žáky s LMP podmínky pro výuku pracovních činností) – zásadním problémem je často nedokonalá vybavenost školních dílen na běžných ZŠ, nedostatek erudovaných pedagogů věnujících se pracovním činností,...
- nutnost vytvoření naprosto pregnantního provázání s podpůrnými opatřeními v oblasti úpravy vzdělávacího obsahu;
- vytvoření systému podpory učitelů tzv. běžných škol ze strany pedagogických týmů dnešních ZŠPr (ZŠPr jako metodická centra).

Z hlediska vzdělávání žáků s LMP na běžné ZŠ preferujeme skupinovou integraci před individuální. Individuální integrace je hlavně o osvětě pedagogů, jeho profesionalitě a kreativitě, práci s kulturou (klimatem) třídy, metodami a formami práce.

Za důležité považujeme také, aby se nevytratil akcent na rozvoj pracovních a sociálně-personálních kompetencí žáků s LMP.

V kapitole 8 RVP ZV doporučuje nerozpracovávat jen vzdělávání žáků s LMP, ale celé skupiny žáků se ZP, pak by měla následovat celková revize RVP ZV s cílem jeho zestručnění, nezaměřovat se na učivo, ale na vzdělávací oblasti, rozvíjení kompetencí a výchovných cílů.

6. sekce: Diagnostické a intervenční nástroje od předškolního po mladší školní věk v oblasti matematiky a českého jazyka

Jiřina Bednářová

Práce v ŠPZ by neměla být zaměřena pouze na diagnostiku. Současný trend, kdy převažuje diagnostika a intervence je realizována v minimální míře, není vyhovující. Je zapotřebí vytvořit takové podmínky v ŠPZ, aby byl prostor jak pro diagnostiku, tak i pro intervenci.

Vybavení pracovišť diagnostickými a intervenčními materiály je v lokalitách výrazně nerovnoměrné. Rovněž i dostupnost vzdělávání pracovníků jednotlivých ŠPZ je výrazně nerovnoměrná.

Vyloučení Prahy z mnohých projektových aktivit je naprosto nevyhovující. Pracovníkům se nedostávají včas potřebné informace. Přitom pracovníci ŠPZ z Prahy cítí nedostatek projektů, které by jim přinášely informace z oblasti diagnostiky a intervence.

Chybí standard (dohoda, úzus) diagnostických postupů.

Byla představena diagnostická baterie PPP Brno, zaměřená na schopnosti a dovednosti v oblasti čtení, psaní, matematiky, školní připravenosti. Aktuálně má baterie normy pouze pro JM kraj. Velká část pracovníků vyjádřila ochotu pomoci se sběrem dat pro sondu ověřující platnost norem v ostatních krajích ČR.

Výrazně chybí standardizovaná diagnostika zaměřená na schopnosti a dovednosti v oblasti čtení, psaní a matematiky pro II. stupeň.

Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015

doc. PaedDr. Mgr. Jan Michalík, Ph.D. (ed.)

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Technická redakce Mgr. Petr Jančík

Návrh a grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

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 2015

Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4749-0

Neprodejná publikace

VUP 2014/521

