

Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti

Anna Kucharská, Jana Mrázková (eds.) a kol.

METODICKÁ ZPRÁVA Č. 1

RAMPS-VIP III, Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb

Klíčová aktivita 02

**Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další
vzdělávání pedagogických pracovníků**

Praha, 2014

Vydáno v rámci projektu Rozvoj a podpora poradenských služeb - VIP III, výzva č. 33, Průběžná výzva k předkládání individuálních projektů národních z OPVK; Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost; prioritní osa 4a systémový rámec celoživotního učení, registrační číslo projektu CZ 1.07/4.1. 00/33.0001.

Recenze:

Doc. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

PaedDr. Renata Wolfová

© Anna Kucharská, Jana Mrázková a kol., 2014

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014

ISBN 978-80-7481-036-7

METODIKA PRO PRÁCI ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA ZAPOJENÉHO VE ŠKOLNÍM PORADENSKÉM PRACOVÍŠTI

Anna Kucharská, Jana Mrázková (eds.) a kol. Praha: NÚV, 2014.

Anotace: *Ve školách zapojených do projektu RAMPS-VIP III (2012–2014) byla díky finanční podpoře Evropských sociálních fondů zajištěna podpora školám v práci s podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními (klíčová aktivita 1) ze strany školních specialistů – školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Klíčová aktivita 2 zajišťovala jejich metodické vedení.*

V metodické zprávě č. 1, která by měla shrnovat osvědčené a doporučované postupy, se budeme zabývat odbornými okruhy, které jsou v působnosti právě školního speciálního pedagoga. Postupně se zaměříme na definování standardních postupů v obvyklých poradenských situacích tohoto školního specialisty při řešení vzdělávacích i výchovných obtíží žáků základních, středních i speciálních škol a také na definování standardních postupů ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s rizikem jejich vzniku. Popsána bude úloha školního speciálního pedagoga při vytváření a kontrole individuálních vzdělávacích plánů, dále jeho úloha v práci s učiteli, směřovaná k podpoře inkluzivního vzdělávání a jeho participace na realizaci práce se třídami ve prospěch všech žáků. Postupně se seznámíme se všemi úrovněmi činností školních speciálních pedagogů, tedy s činnostmi informačními, konzultačními a metodickými, dále činnostmi depistážními a diagnostickými, ale i činnostmi terapeutickými (reedukačními, kompenzačními). Chybět nebude ani dokumentační činnost školního speciálního pedagoga, včetně práce s informovaným souhlasem, popsány budou také jednotlivé formuláře, které se tomuto školnímu specialistovi osvědčily při zajišťování poradenských služeb v prostředí školy. Popisované úrovně činností doprovázejí příklady dobré praxe.

Klíčová slova: *Projekt RAMPS-VIP III, školní speciální pedagog, standardní činnosti, informační a metodická činnost, diagnostika, prevence, intervence, legislativa*

Na zpracování publikace se podíleli metodici školních poradenských pracovišť projektu RAMPS-VIP III:

Mgr. Ludmila Bednaříková

Mgr. Jiřina Bednářová

Mgr. Iva Burešová

Mgr. Martina Fialová

Mgr. Danuše Hadačová

PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.

Mgr. Jiřina Havlíková

PhDr. Jana Hronová

Mgr. Pavel Koreň

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Mgr. Zdeňka Malá

Mgr. Jana Mrázková

Mgr. Irena Mýtinová

PaedDr. Dana Osvaldová

PaedDr. Daniela Pokorná

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Mgr. Jana Šťastná

Mgr. František Štefek

PhDr. Jaroslava Štětínová

PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Mgr. Lenka Zárubová

Děkujeme školním speciálním pedagožkám, Mgr. Kristině Konečné a Mgr. Aleně Holé, za pomoc při závěrečném zpracování textu.

Obsah

1	MODEL PÉČE – OD ŽÁKŮ S IDENTIFIKOVANÝMI SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI KE VŠEM ŽÁKŮM.....	9
1.1	Školní speciální pedagogové v projektu RAMPS-VIP III a jejich metodické vedení ...	9
1.1.1	Metodické vedení jako silná stránka projektu RAMPS-VIP III	9
1.1.2	Profesní obraz metodiků školních speciálních pedagogů	10
1.1.3	Hlavní postupy při metodickém vedení	12
1.2	Rámec poradenských služeb školních speciálních pedagogů	12
1.3	Školní speciální pedagog a školní poradenské pracoviště.....	13
1.4	Vznik, cíl a struktura metodiky pro práci školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti	15
2	STANDARDNÍ ČINNOSTI ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA V OBLASTI PODPORY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI.....	18
2.1	Školní speciální pedagog a standardní činnosti pro podporu žáků v oblasti školní úspěšnosti a prevenci výukových obtíží	18
2.2	Koncepční a metodické činnosti školního speciálního pedagoga pro podporu školní úspěšnosti žáků a prevenci výukových potíží	19
2.3	Informační a konzultační činnosti školního speciálního pedagoga pro podporu školní úspěšnosti žáků a prevenci výukových potíží	20
2.3.1	Informační činnost školního speciálního pedagoga vůči ostatním členům pedagogického sboru	21
2.3.2	Informační činnost školního speciálního pedagoga vůči žákům.....	22
2.3.3	Informační činnost školního speciálního pedagoga vůči zákonným zástupcům žáků	22
2.4	Preventivní činnosti školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti.....	23
2.4.1	Preventivní činnosti v oblasti práce se žáky	23
2.4.2	Preventivní činnosti v oblasti práce s učiteli.....	25
2.4.3	Preventivní činnosti v oblasti práce s rodiči	25
2.5	Depistážní a diagnostické činnosti školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti	27
2.5.1	Depistáž	27
2.5.2	Diagnostika	28
2.5.3	Diagnostické metody využívané školním speciálním pedagogem.....	29
2.5.4	Diagnostické a depistážní nástroje.....	30
2.5.5	Metody dynamické diagnostiky	31
2.5.6	Spolupráce s dalšími subjekty v diagnostickém procesu	33

2.5.7	Spolupráce s učiteli.....	33
2.5.8	Spolupráce s rodiči	34
2.5.9	Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	34
2.6	Intervenční a terapeutická činnost školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti	35
2.6.1	Typy intervenčních činností školního speciálního pedagoga.....	35
2.6.2	Nejčastější intervenční aktivity školního speciálního pedagoga.....	35
2.7	Odborné okruhy školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti	38
2.7.1	Školní selhávání, neprospěch.....	38
2.7.2	Žáci se zdravotním postižením	42
2.7.3	Žáci se specifickými poruchami učení.....	44
2.7.4	Žáci se zdravotním znevýhodněním	48
2.7.5	Žáci se sociokulturním znevýhodněním	54
2.7.6	Žáci s mimořádným nadáním	57
3	STANDARDNÍ ČINNOSTI ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA V OBLASTI PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	77
3.1	Úvod.....	77
3.2	Terminologie	78
3.3	Příčiny problémového chování.....	79
3.4	Legislativa pro oblast problémového chování a jeho řešení	80
3.5	Role školního speciálního pedagoga v problematice obtíží v chování.....	81
3.6	Preventivně-intervenční model v oblasti problémů v chování	81
3.6.1	Preventivní aktivity ve vztahu k problémům v chování.....	82
3.6.2	Intervenční aktivity ve vztahu k problémům v chování, spolupráce s dalšími institucemi.....	82
3.7	Diagnostika školního speciálního pedagoga v oblasti obtíží v chování.....	84
3.7.1	Pozorování	85
3.7.2	Rozhovor	87
3.7.3	Škály a dotazníková šetření	88
3.7.4	Diagnostika třídních kolektivů.....	89
3.8	Možnosti intervence školního speciálního pedagoga v oblasti prevence výchovných obtíží.....	90
3.8.1	Individuální intervence	91
3.8.2	Skupinové intervence.....	94

3.9	Spolupráce školního speciálního pedagoga s učiteli v oblasti prevence výchovných obtíží i intervenčních opatření	97
3.10	Spolupráce školního speciálního pedagoga s rodiči v oblasti prevence výchovných obtíží i intervenčních opatření	99
3.11	Další možnosti podpory řešení problémového chování žáků ze strany školního speciálního pedagoga.....	101
3.11.1	Výchovné komise	101
3.11.2	Případové konference	101
3.11.3	Mediace ve školství	102
3.12	Tematická metodická zpráva č. 3 a č. 4 věnovaná rizikovému chování	102
3.13	Závěr.....	103
4	INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PLÁN	120
4.1	Úvod	120
4.2	Legislativní zakotvení IVP v ČR.....	120
4.3	Individuální vzdělávací plán (IVP)	124
4.3.1	Role školských poradenských zařízení při tvorbě, realizaci a hodnocení IVP.....	125
4.3.2	Role třídního učitele při tvorbě, realizaci a hodnocení IVP	127
4.3.3	Role rodičů	129
4.3.4	Role školních speciálních specialistů při tvorbě IVP.....	130
4.4	Vytváření, realizace a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu	133
4.5	Kritická místa při tvorbě a využívání IVP ve škole	134
4.5.1	Formálnost při tvorbě a užívání IVP.....	134
4.5.2	Obtíže při sladění individuální potřeb a školního vzdělávacího plánu	135
4.5.3	Obtíže v zapojení všech subjektů důležitých při tvorbě, realizaci a hodnocení IVP	135
4.5.4	Dovednosti potřebné pro vytváření IVP	135
4.5.5	Nízké přesvědčení o užitečnosti IVP	136
4.5.6	Otázka zapojení školních specialistů do práce s IVP.....	136
4.6	Shrnutí metodických aspektů tvorby IVP.....	137
5	STANDARDNÍ ČINNOSTI PŘI METODICKÉM VEDENÍ UČITELŮ ŠKOLNÍM SPECIÁLNÍM PEDAGOGEM.....	159
5.1	Úvod	159
5.2	Současný stav problematiky	159

5.3	Metodická podpora učitelů ze strany školních speciálních pedagogů v projektu RAMPS-VIP III.....	160
5.4	Možnosti metodické podpory učitelů školním speciálním pedagogem	161
5.4.1	Metodická podpora učitelů v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s potřebou vyššího stupně pedagogické podpory a žáků se SVP	162
5.4.2	Metodická podpora učitelů v oblasti komunikace se zákonnými zástupci žáků	164
5.4.3	Metodická podpora učitelů v oblasti komunikace s dalšími odborníky	165
5.4.4	Metodická podpora učitelů v oblasti povinné dokumentace a legislativy.....	165
5.4.5	Metodická podpora učitelů v oblasti dalšího vzdělávání	165
5.5	Formy a obsahy metodického vedení učitelů školním speciálním pedagogem	166
5.5.1	Konzultace školního speciálního pedagoga ve vztahu k cílovým skupinám	166
5.5.2	Náslech	168
5.6	Metodická podpora asistentů pedagoga školním speciálním pedagogem	168
5.7	Závěr.....	170
6	DOKUMENTACE A FORMULÁŘE PRO JEDNOTLIVÉ OBLASTI PRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	184
6.1	Úvod	184
6.2	Legislativní východiska.....	185
6.2.1	Přehled právních norem pro práci školního speciálního pedagoga.....	185
6.2.2	Standardní činnosti školního speciálního pedagoga.....	186
6.2.3	Etický kodex	187
6.3	Formuláře pro školního speciálního pedagoga.....	187
6.3.1	Aktuální stav v oblasti vedení dokumentace a záměr metodického materiálu.....	187
6.3.2	Informovaný souhlas	188
6.3.3	Vybrané formuláře pro vedení dokumentace školního speciálního pedagoga.....	190
6.4	Písemná zpráva jako výstup z odborné činnosti školního speciálního pedagoga	196
6.5	Závěr.....	197
	SLOVNÍK POUŽITÉ TERMINOLOGIE.....	225
	POUŽITÉ ZKRATKY.....	227

1 MODEL PÉČE – OD ŽÁKŮ S IDENTIFIKOVANÝMI SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI KE VŠEM ŽÁKŮM

Anna Kucharská, Jana Mrázková

Anotace: V úvodní kapitole metodické zprávy č. 1 je představen projekt RAMPS-VIP III, zejména jeho větev školních poradenských pracovišť. Text seznamuje se složením skupiny školních speciálních pedagogů i jejich metodiků, postihuje jejich profesní obraz i východiska metodického vedení školních specialistů. Upozorňuje také na rámec, ve kterém se veškeré odborné poradenské služby odborníků školních poradenských pracovišť realizují – pro školního speciálního pedagoga je v současné době výchozí model péče pro všechny žáky – nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také pro žáky s riziky jejich vzniku, žáky s aktuálními či přechodnými problémy.

Klíčová slova: RAMPS-VIP III, školní specialista, školní speciální pedagog, metodické vedení

1.1 Školní speciální pedagogové v projektu RAMPS-VIP III a jejich metodické vedení

1.1.1 Metodické vedení jako silná stránka projektu RAMPS-VIP III

Projekt RAMPS-VIP III má mnoho úkolů a mnoho úrovní. V klíčové aktivitě 1 byli **cílovou podporovanou skupinou školní specialisté** – školní psychologové a speciální pedagogové, kteří své odborné aktivity vykonávali pod metodickým vedením svých zkušenějších kolegů – metodiků speciálních pedagogů a školních psychologů (klíčová aktivita 2). Rádi bychom nejdříve představili skupinu odborníků, kterým je věnována tato metodická zpráva – tedy **školním speciálním pedagogům** (školním psychologům je věnována metodická zpráva č. 2), i formy jejich odborného vedení.

V průběhu trvání projektu RAMPS-VIP III pracovali školní speciální pedagogové v základních, středních i speciálních školách rozmístěných po celé České republice. Krajsové umístění i jejich počty ukazuje tabulka č. 1. Celkový počet zapojených osob v průběhu let 2012–2014 byl 87. Věkový průměr školního speciálního pedagoga zapojeného v projektu RAMPS-VIP III byl 47 let, nejmladšímu specialistovi bylo 26 let, nejstaršímu 68 let.

Všichni školní specialisté, školní speciální pedagogy nevyjímaje, byli ve svých odborných aktivitách vedeni či podporováni **metodiky školních speciálních pedagogů**. Někteří metodici působili již v minulých projektech k podpoře školních poradenských pracovišť (VIP-Kariéra, RŠPP-VIP II), jiní započali s metodickým vedením školních speciálních pedagogů až v projektu stávajícím.

Působení metodiků ve prospěch zapojených specialistů považujeme za **silnou stránku projektu**. Školní specialisté nemusí mít totiž vždy při výkonu svých poradenských služeb partnera pro sdílení profesních zkušeností, což nebývá problémem ve školských poradenských zařízeních, kde jsou všichni odborníci na stejné odborné pozici. Partneři školního specialisty jsou samozřejmě učitelé, vedení školy, ředitel školy, jejich vzdělání i

profesní výkon je však zaměřen zcela jinak. Školní specialisté v některých případech potřebují mít **možnost sdílet** okolnosti poskytovaných poradenských služeb v linii své odbornosti, potřebují tedy mít možnost konzultovat případ či situaci se stejně **profesně zaměřeným, ale třeba také zkušenějším kolegou**, a tím je právě metodik zaštitěný stejně jako školní speciální pedagog projektem RAMPS-VIP III.

Tabulka č. 1. Přehled zapojených školních specialistů – školních speciálních pedagogů (k 25. 2. 2014)

Kraj	Počet škol se školními speciálními pedagogy	Počet školních speciálních pedagogů
Praha	10	10
Kraj Vysočina	6	6
Karlovarský kraj	4	4
Středočeský kraj	9	9
Jihočeský kraj	8	9
Plzeňský kraj	3	4
Liberecký kraj	3	3
Ústecký kraj	4	4
Královéhradecký kraj	4	5
Zlínský kraj	7	7
Jihomoravský kraj	15	15
Olomoucký kraj	5	5
Moravskoslezský kraj	1	1
Pardubický kraj	2	2

Druhým opodstatněným důvodem zapojení metodiků v projektu RAMPS-VIP III je to, že někteří školní specialisté, tedy i školní speciální pedagogové, nastoupili do projektu **bez předchozí profesní zkušenosti** – pracovali např. v jiném poradenském zařízení anebo se jednalo o absolventy vysoké školy. Metodická podpora jim může zajistit jak dobré zapojení do týmu pracovníků školního poradenského pracoviště, tak jejich profesní odborný růst. Ten je dále doplňován probíhajícím vzděláváním v projektu, které musí školní specialisté absolvovat. Této stránce se však více nebudeme věnovat, je součástí jiných výstupů z projektu.

Metodické vedení školních specialistů je jedním z **příkladů dobré praxe** – naše doporučení zní, aby kterýkoli školní specialista působící ve funkci školního speciálního pedagoga (neučitele) měl možnost **využít metodické vedení**.

1.1.2 Profesionální obraz metodiků školních speciálních pedagogů

Kdo působil na odborné pozici metodika školních speciálních pedagogů v našem projektu a jaký je **profesionální obraz metodika**?

Na každého metodika připadlo v průměru 4,3 školy. Nejvíce přidělených škol na jednoho metodika bylo 7, nejméně 1. Přidělování škol metodikům nebylo prováděno pouze podle kraje příslušnosti, ale také podle objektivní dosažitelnosti pracovišť vůči sobě navzájem, preferována byla možnost lepšího kontaktu mezi zapojenými specialisty. Svoji roli hrála také

dosažitelnost pracoviště pro metodika a někdy také jeho konkrétní odborné kompetence vybírané v souladu s aktuálními potřebami školy.

Metodici speciálních pedagogů (celkový počet je 19) patří mezi velmi zkušené odborníky v oblasti poradenství (věkový průměr je 47 let), pracovali či pracují v poradenském systému – většinou v **pedagogicko-psychologické poradně** (7 metodiků) a **speciálně pedagogickém centru** (6 metodiků). Tři metodičky speciálních pedagogů mají profesní historii v **oblasti prevence** (působily jako okresní metodičky prevence, případně pracovaly ve středisku výchovné péče SVP nebo jiných etopedických zařízeních), jiní metodici působí **na vysokých školách** (3 metodici). Významná skupina má odbornou zkušenost s prací přímo v prostředí školy (6 metodiků). Jedná se o odborníky, kteří již od konce 90. let pracovali jako **školní speciální pedagogové** (4 metodici), případně metodiky, kteří pracovali v **projektu VIP-Kariéra** či **RŠPP-VIP II** jako školní speciální pedagogové (2 metodici) – jejich působení bylo vysoce profesně hodnoceno, proto jim bylo nabídnuto, aby se stali metodiky.

Metodici školních speciálních pedagogů mají zkušenost s lektorskou a publikační činností, jsou vyhledávanými partnery v recenzních řízeních, sami vedli různé projekty v oblasti poradenství nebo byli jejich součástí. Jsou zacílení na určitá odborná témata, přitom však pokrývají i témata jiná. Tak se mezi nimi najdou skutečně špičkoví odborníci na problematiku školní zralosti, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků se vzdělávacími i výchovnými obtížemi, dále odborníci v otázkách prevence a diagnostiky, ale také intervence a terapie či profesního poradenství.

Variabilita mezi jednotlivými členy týmu metodiků, ale současně panující **respekt vůči principům týmové spolupráce**, umožňuje rozvoj dalšího směřování profesní skupiny školních speciálních pedagogů, ale také vzájemné obohacování samotných metodiků.

Tabulka č. 2. Přehled zapojených metodiků pro metodické vedení školních speciálních pedagogů (k 25. 2. 2014)

Kraj	Počet metodiků působících v kraji
Praha	3
Kraj Vysočina	3
Karlovarský kraj	1
Středočeský kraj	4
Jihočeský kraj	4
Plzeňský kraj	2
Liberecký kraj	1
Ústecký kraj	1
Královéhradecký kraj	2
Zlínský kraj	2
Jihomoravský kraj	3
Olomoucký kraj	2
Moravskoslezský kraj	1
Pardubický kraj	2

Pozn. Počet metodiků v krajích neodpovídá celkovému počtu metodiků, neboť někteří metodici působí ve více krajích.

1.1.3 Hlavní postupy při metodickém vedení

Metodik se **pravidelně setkává** se školním specialistou, který je mu svěřen do odborného metodického vedení, a to na **půdě školy**, kde školní specialista pracuje nebo **na pracovišti metodika**.

Organizovány jsou také **společné schůzky týmu vedené jedním metodikem**, přičemž většinou místem setkání bývá škola jednoho ze specialistů. Střídání pracovišť jim umožňuje seznamovat se s dalšími školními poradenskými pracovišti a vzájemně se inspirovat. Na těchto setkáních jsou řešena obecná témata podpory, rozvíjeny diagnostické i intervenční dovednosti školních speciálních pedagogů. Osobní jednání s metodikem naopak umožňuje intenzivní řešení aktuálních témat podle potřeb školního specialisty, případně i konkrétních případů, a také umožňuje přímý kontakt metodika s dalšími pracovníky školy, včetně vedení školy, ukáže-li se to být jako prospěšné.

Projekt RAMPS-VIP III by měl také napomoci budování **sítě odborníků**, kteří by po ukončení projektu dále pokračovali v metodické **podpoře školních specialistů v jednotlivých regionech**. Metodická podpora školních specialistů je velmi důležitým předpokladem fungování školních poradenských pracovišť i předpokladem jejich dalšího rozvoje.

1.2 Rámec poradenských služeb školních speciálních pedagogů

V metodické zprávě č. 1 se budeme zabývat odbornými činnostmi, které jsou poskytovány školními speciálními pedagogy v prostředí základních, středních i speciálních škol. Jako odpověď na otázku, jaká je nejdůležitější skupina klientů speciálních pedagogů, jistě každého napadne, že jsou to děti handicapované, ti poučenější pak vědí, že jsou to podle zákona č. 561/2004 Sb. **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**, tj. žáci se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním (§ 16). Dodáme-li slůvko „školní“ speciální pedagog, bude se většinová populace domnívat, že tento odborník pracuje ve škole a věnuje se právě uvedeným žákům. Bude to pravděpodobně i proto, že se prostřednictvím fenoménu integrace, který následně přerostl do debat o inkluzivním vzdělávání, stalo téma podpory jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami tématem veřejným. Každý dnes ví, že jsou ve školách děti a žáci s postižením a neexistují žádná tabu, která by znemožňovala o všech tématech mluvit veřejně a otevřeně.

Bylo historickou praxí, že speciální pedagogové v minulosti působili ve školách **v roli učitelů** žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, např. **ve specializovaných třídách** nebo **speciálních školách**. V 90. letech 20. století se objevil velmi silný trend působení speciálních pedagogů ve školách na pozici odborníka – neučitele, který zpravidla podporoval rozvoj inkluzivního vzdělávání a zajišťoval mnohými aktivitami vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tato představa měla z počátku svou oporu i **v legislativě**. Speciální pedagog jak v zákoně č. 561/2004 Sb., tak v doplňující vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, je dáván do souvislosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V charakteristice odborných činností u školního speciálního pedagoga jsou zmíněny **depistážní, diagnostické a intervenční činnosti** právě ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, případně k žákům se zdravotním postižením (**činnosti metodické a koordinační** – zajištění

integrace žáků se zdravotním postižením). Také metodická podpora učitelů se týká právě této cílové skupiny.

V souvislosti s **důrazem na prevenci**, která se nevztahuje jen k rizikovému chování, ale je vnímána jako obecně poradenský princip, a v souvislosti s dalšími faktory, jakými je např. diskuze o nutnosti přechodu z terapeuticko-diagnostického modelu péče na **model preventivně intervenční** (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013), bylo stále více zřejmé, že toto pojetí nemůže v dlouhodobém horizontu obstát. Přispěly i samotné **zkušenosti ze škol** – praxe ukázala, že možnosti speciálně pedagogické podpory jsou mnohem širší a tato podpora může sloužit všem dětem a žákům bez rozdílu, tedy i bez toho, zda prošli pedagogicko-psychologickým vyšetřením vedoucí k přidělení/nepřidělení statutu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tak se postupně rozšiřovala skupina žáků, se kterou v prostředí školy školní speciální pedagog začal pracovat.

V současné době je školní speciální pedagog samostatným odborníkem, který nemusí jen čekat na zakázky ve prospěch dětí, které přicházejí ze školských poradenských zařízení s přidělenými diagnózami, nýbrž může sám **aktivně vyhledávat děti s rizikem vzniku speciálně vzdělávacích potřeb**, a pracuje také s dětmi, které jsou ohroženy při vzdělání aktuálními, přechodnými či jen krátce trvajících problémy.

K zaměření aktivit ve smyslu **prevence rizik ve vzdělávání** přispěl i samotný projekt VIP, kdy ve druhém pokračování (RŠPP-VIP II) byla prevence rozvoje rizik vzdělávání u žáků v hledáčku nejdůležitějších rozvíjených aktivit.

S novelou vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů č. 147/2011 Sb. došlo i v rámci legislativy k očekávanému posunu. Byla zavedena možnost podpory žáků prostřednictvím „**podpůrných opatření**“ a „**vyrovňovacích opatření**“, přičemž pro druhou skupinu intervenčních opatření není třeba pedagogicko-psychologické vyšetření ve školském pedagogickém zařízení, nýbrž jen posouzení pedagogické či speciálně pedagogické na půdě školy. Na základě tohoto posouzení jsou poskytovány služby ve prospěch **vzdělávacích potřeb žáka**. Jejich poskytovatelem je i školní speciální pedagog.

V současné době je tedy již zcela běžné, že je školní speciální pedagog vázán k poměrně široké skupině žáků, které může poskytovat odborné poradenské služby. Jeho cílem je intervenovat tak, aby speciální vzdělávací potřeby u žáků byly co nejmenší, případně aby vůbec nevznikly. Lze předpokládat, že při správně nastavené intervenci v časných stádiích školních potíží bude počet žáků se speciálními potřebami nižší.

1.3 Školní speciální pedagog a školní poradenské pracoviště

Dalším obecněji platným tématem, které bychom chtěli v úvodní kapitole rozvést, je příslušnost školního specialisty ke škole a jeho působení v ní. I když projekt RAMPS-VIP III vytvářel koncepce a nastavoval pravidla pro odborné činnosti v prostředí školy, přesto existuje velká **variabilita**, jak jsou školní speciálně pedagogické služby zajišťovány. Školní speciální pedagog je součástí **širšího týmu školního poradenského pracoviště (ŠPP)**. Jeho organizace a uplatňované činnosti jsou popsány ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů a Koncepce poradenských služeb z roku 2005.

Ve zmíněné koncepci poradenských služeb se uvádí, že podoba školního poradenského pracoviště může být dvojitá:

- **základní model**, se zapojením výchovného poradce a školního metodika prevence,
- **rozšířený model**, kdy je zapojen školní psycholog nebo speciální pedagog.

V rámci tematické metodické zprávy č. 2 v projektu RAMPS-VIP III jsme se zaměřili na zmapování podoby školních poradenských pracovišť v tomto projektu (Kucharská, 2012).

1. **Podoby ŠPP z hlediska profesí.** Ve všech školách se zapojeným specialistou – školním speciálním pedagogem bylo školní poradenské pracoviště v tzv. rozšířeném modelu. Školní speciální pedagog byl v některých případech (20 %) v tzv. dvojroli, kdy vykonával současně i funkci výchovného poradce (8×), školního metodika prevence (5×) a jednou dokonce i v roli školního psychologa (daný odborník má vzdělání jak psychologické, tak speciálně pedagogické). Ve všech školách pracoval výchovný poradce, v 80 % byli v ŠPP zapojeni také školní metodici prevence. Dvě pětiny škol, kde působil školní speciální pedagog, měly také psychologa.
2. Dále byla zjišťována **spolupráce mezi odborníky**. Měla velmi variabilní podobu, od každodenního kontaktu (10 %) přes pravidelné schůzky v intervalu jednoho týdne až jednoho měsíce (30 %). Spolupráce podle potřeby a dle konkrétních zakázek byla u méně než 10 % specialistů.
3. **Kvalita spolupráce** byla většinou hodnocena kladně, výborná až funkční byla u více než poloviny respondentů, v 10 % byla ovlivněna faktory, jako je počínající spolupráce, právě probíhající nastavování pravidel, výkyvy ve spolupráci.
4. Zajímala nás také percepce nezbytných **předpokladů dobrého fungování ŠPP podle samotných specialistů**. Nutností je podpora ŠPP ze strany vedení školy, vliv má i odborný profil specialistů a jejich další vzdělávání. Na dobrém fungování se může podílet i zkušenost odborníků a jejich prohlubující vzdělávání, které umožní rozdělit odborné činnosti mezi odborníky. Kromě odborných kompetencí jsou nezanedbatelným faktorem i osobní vztahy – odborníci si musí „sednout“ jako lidé. Ve škole bez dobré atmosféry mohou být vnímány odborné činnosti specialistů jako formální či jdoucí proti učitelům. Z tohoto důvodu je velmi důležité pracovat na principech spolupráce, podpořit týmovost mezi všemi profesemi ŠPP a také zajistit otevřenou komunikaci uvnitř školy a i se subjekty vně školy.
5. **Pro optimální fungování ŠPP** je podle zmíněné tematické metodické zprávy tedy nutné:
 - vytvořit konkrétní koncepci poskytování poradenských služeb v dané škole,
 - dohodnout se na odborných kompetencích jednotlivých odborníků,
 - pověřit některého z odborníků koordinací činností ŠPP,
 - nastavit pravidla fungování ŠPP, včetně pravidel pro spolupráci a pravidelných setkání členů týmu,
 - koordinovat spolupráci s odborníky mimo školu,
 - vytvořit pravidla komunikace a přenosu informací v dané škole (s vedením školy, učiteli, rodiči, žáky), s dodržováním Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb.,
 - vytvořit systém dokumentace ŠPP, včetně dokumentace jednotlivých zapojených odborníků,

- vytvořit informační systém ŠPP (web, nástěnka, osobní prezentace členů ŠPP na rodičovských schůzkách, den otevřených dveří aj.),
- zajistit materiální vybavení ŠPP (pracovna odborníků pro chráněné jednání s klienty, počítač, diagnostické nástroje, pomůcky pro reedukaci a intervenci, uzamykatelné skříňky na materiály s citlivými údaji aj.).

1.4 Vznik, cíl a struktura metodiky pro práci školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti

Záměrem úvodní kapitoly metodické zprávy č. 1 bylo seznámit čtenáře s pozadím vzniku této publikace – vychází z **metodických zkušeností** při vedení specialistů školních poradenských pracovišť, tj. školních speciálních pedagogů v projektu RAMPS-VIP III, tak je získal **odborný tým metodiků – speciálních pedagogů**.

Autoři jednotlivých kapitol jsou metodici a záručují v nich nejen odborné znalosti a zkušenosti získané během své profesní kariéry, ale právě i z metodického vedení, kdy reflektují své postupy i postupy realizované ve školách zapojených do projektu RAMPS-VIP III. Doufáme, že naše poznatky mohou být v budoucnu využity kolegy, kteří na tuto odbornou pozici do škol nastoupí a budou pátrat po vhodných informačních zdrojích. **Je to tedy nejen zpráva o činnosti odborníků v projektu, ale také doporučení pro následovatele, ať již budou pracovat na pozici školního speciálního pedagoga v jakémkoli jiném projektu či v jiném pracovním vztahu.**

Publikace je členěna do šesti kapitol. Po úvodní části se ve druhé kapitole zabýváme odborným okruhem **školní úspěšnosti, prevencí školního selhávání**, diagnostickými, intervenčními a terapeutickými aktivitami školních speciálních pedagogů u žáků s výukovými obtížemi.

Třetí kapitola je věnována **problémovému chování žáků**, možnostmi zapojení školních speciálních pedagogů do řešení nejrůznějších výchovných obtíží.

Individuální vzdělávací plán jakožto **podpora inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** i úkoly školních speciálních pedagogů při jeho naplňování jsou námětem kapitoly číslo čtyři.

Pátá kapitola je směřována učitelům, respektive úkolům školních speciálních pedagogů při **metodické podpoře pedagogů**, včetně podpory inkluzivního vzdělávání.

V poslední kapitole najdou čtenáři informace o **dokumentační činnosti školního speciálního pedagoga**, tak by byla vedena evidence v souladu s legislativou. Jsou zde také vhodné ukázky formulářů, které mohou dokumentovat jednotlivé odborné aktivity školního speciálního pedagoga při jeho práci se žáky a třídami, učiteli i rodiči.

Praktické náměty nedoprovázejí jen poslední kapitolu – ve všech kapitolách se jednotliví autoři snažili zpracovat **příklady dobré praxe** (jsou většinou v rámečcích), přikládají nejrůznější písemné pomůcky, referují o provedených šetřeních v daných tématech i prostřednictvím kazuistik, podávají také reference o vhodných způsobech práce s klienty.

Přejeme všem čtenářům, aby v této publikaci našli co nejvíc informací, které pro svou práci v týmu pracovníků školního poradenského pracoviště potřebují!

LITERATURA

- Diagnostika ve ŠPP – dotazník.* Tematická metodická zpráva č. 5. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/Novinky/Metodicke_zpravy/5.TMZ_SPP_Diagnostika_ve_SPP.pdf
- KUCHARSKÁ, A. *Vyrovňovací opatření ve školách, kde je realizován projekt RAMPS-VIP III.* Tematická metodická zpráva č. 1. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-1>
- KUCHARSKÁ, A. *Týmová spolupráce ŠPP, kde je realizován projekt RAMPS – VIP III.* Interní metodická zpráva č. 2. Praha: NÚV, 2012.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog.* Praha: Portál, 2013.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Školní speciální pedagogové: rizikové chování ve školním prostředí.* Tematická metodická zpráva č. 3. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1>
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Řešení rizikového chování ve školním prostředí, spolupráce s dalšími subjekty.* Tematická metodická zpráva č. 4. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1>
- KUCHARSKÁ, A., POKORNÁ, D., MRÁZKOVÁ, J. A KOL. *Třístupňový model péče – jeho realizace a percepce specialisty školního poradenského pracoviště zapojenými v projektu RAMPS-VIP III.* Praha: NÚV, 2014.
- MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. A KOL. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III.* Praha: NÚV, 2014.
- O projektu RAMPS-VIP III.* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/o-projektu-ramps>
- Školní poradenské pracoviště.* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/spp>
- Vzdělávání školních speciálních pedagogů.* [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/vzdelavani-skolnich-specialnich-pedagogu>
- ZAPLETALOVÁ, J. *Metodická zpráva zaměřená na speciální vzdělávací potřeby - zmapování vyrovnávacích a podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní poradenská pracoviště.* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/zprava>

LEGISLATIVA

- Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27317/2004-24. [online]. In *Věstník MŠMT*, roč. LXI, sešit 7. 2005. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky*, 2005. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky* 2005 [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky 2005*. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyhlaska317_2005.pdf

Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky 2005*. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-101_2000.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky 2004*. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

2 STANDARDNÍ ČINNOSTI ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA V OBLASTI PODPORY ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOSTI

Anna Kucharská, Jana Mrázková, Jaroslava Štětinová, Daniela Pokorná, Jiřina Havlíková, Jiřina Bednářová, Irena Mýtinová, Martina Fialová, Petr Hanák, Zdeňka Malá, Lenka Zárubová

***Anotace:** Kapitola se zabývá standardními činnostmi školního speciálního pedagoga v oblasti podpory školní úspěšnosti žáků i prevence výukového selhávání. Představuje jednotlivé úrovně zapojení školního speciálního pedagoga v oblasti koncepční a metodické, informační a konzultační, depistážní, diagnostické a intervenční, nejdříve s ohledem na jejich obecné aspekty, následně i k jednotlivým odborným okruhům vztahujícím se ke školní úspěšnosti (školní úspěšnost, žáci se zdravotním postižením, žáci se specifickými poruchami učení, žáci se zdravotním znevýhodněním, nadaný žáci). Zde jsou popsána východiska i konkrétní činnosti ve vztahu k žákům, učitelům i rodičům.*

***Klíčová slova:** standardní činnost, školní speciální pedagog, prevence, diagnostika, intervence, terapie, školní úspěšnost, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*

2.1 Školní speciální pedagog a standardní činnosti pro podporu žáků v oblasti školní úspěšnosti a prevenci výukových obtíží

V činnostech školních specialistů – speciálních pedagogů tak, jak jsou ve školách vykonávány, můžeme mezi konkrétními odborníky nacházet rozdíly, lišit se může i praxe školních poradenských pracovišť (ŠPP). Odborné aktivity školních specialistů se mohou řídit průběhem školního roku, a proto se některé z nich opakují s určitou pravidelností (např. shromažďování informací, zpracovávání IVP, podklady pro hodnocení IVP), jiné jsou závislé na aktuálních potřebách klientů – žáků, učitelů rodičů. V každé škole může být proto **distribuce poradenských služeb trochu odlišná**, záleží na tom, jak se konkrétně sejdou v ŠPP jednotliví odborníci na pozici výchovného poradce, školního metodika prevence, ale hlavně na pozici školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Již úvodní kapitola tohoto materiálu upozorňovala na nutnost vytvoření **koncepce poskytování poradenských služeb** v konkrétní škole a na nezbytnost dohody mezi odborníky ŠPP ohledně odborných kompetencí, pravidel fungování, koordinace, komunikace a dokumentace v dané škole (Kucharská, 2012). Záleží i na spolupráci s konkrétní pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a na vzájemné dohodě, jaké služby bude poskytovat PPP a jaké služby si zajistí z vlastních zdrojů ŠPP (např. preventivní programy).

I když se tedy můžeme setkat s odlišným fungováním školního specialisty v jednotlivých školách, je jasně nastaven rámec, ve kterém se odborné aktivity mají uskutečňovat. Tímto rámcem je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která definuje **standardní činnosti** všech poradenských pracovníků a tak i školních speciálních pedagogů. Jsou děleny na činnosti depistážní, činnosti diagnostické a intervenční, činnosti metodické a koordinační a specifikují zejména odborné postupy, nikoli samotné obsahy odborných služeb. I když by měly být cíleny na žáky se **speciálními vzdělávacími potřebami**, ukazuje se, jak jsme ostatně velmi podrobně uvedli ve vstupní kapitole, že nachází využití i u **žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a u žáků s přechodnými problémy**. Pokud

odborná podpora směřuje pouze k těm žákům, kterým byla v rámci komplexního pedagogicko-psychologického vyšetření přidělena diagnóza speciálních vzdělávacích potřeb, a dále pokud akcentujeme rozlišování, kdo má nárok na odbornou službu a kdo ne, dostáváme se do rozporu s etikou práce školního speciálního pedagoga a popíráme také význam prevence, která je deklarována v mnohých školských dokumentech.

Ve standardních činnostech výše zmíněné vyhlášky odborný termín „školní úspěšnost“ u školních speciálních pedagogů nenajdeme. Přesto však není pochyb, že se tento školní specialista **zapojuje do řešení školní úspěšnosti, případně do řešení problémů žáků spojených s výukou**, u všech žáků. I když můžeme diskutovat, co vše do školní úspěšnosti patří, připomeneme její základní vymezení dle Průchy, Walterové, Mareše (1995, s. 225): 1) zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu, 2) produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů, tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů.

Zcela evidentní je, že u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami pro podporu jejich školní úspěšnosti se školní speciální pedagog uplatní, a to jak přímou prací se žáky, tak nepřímou – informační činností, ovlivňováním postojů učitelů a rodičů, jejich metodickým vedením, navozováním potřebných změn. Specialista se uplatní také u žáků, kteří **neprošli diagnostikou ve školském poradenském zařízení** a vykazují první problémy s prospěchem či jiným kritériem školní úspěšnosti (motivace a vztah k učení, subjektivní pocit školní úspěšnosti, pozice žáka ve třídě ve vztahu k prospěchu aj.; Kucharská, 2013). Školní speciální pedagog se proto zabývá dětmi, u kterých učitel nebo rodič upozorňuje na problém a žádá o odbornou pomoc – žák se jeví odlišně oproti dřívější době (náhlý zvrát v prospěchu), odlišně oproti jiným předmětům (selhávání v konkrétním předmětu), odlišně oproti schopnostem či snaze dítěte, případně si učitel nebo rodič stěžuje na nezáměr o školu a školní výkon atd. Včasné zapojení školního speciálního pedagoga do řešení těchto obtíží napomáhá snížit počty žáků odesílaných do školských poradenských zařízení (výukové selhávání patří mezi jeden z nejčtenějších problémů řešených poradnami). Významnými jsou však i preventivní aktivity školního speciálního pedagoga pro podporu školní úspěšnosti obecně.

V následujících kapitolách se proto seznámíme s jednotlivými okruhy činností školních speciálních pedagogů v tomto odborném okruhu.

2.2 Koncepční a metodické činnosti školního speciálního pedagoga pro podporu školní úspěšnosti žáků a prevenci výukových potíží

Školní speciální pedagog je odborník, který se většinou svých aktivit zabývá přímou pomocí cílové skupině žáků, ve spolupráci s učiteli i rodiči. Než se dostaneme k popisu a konkretizaci těchto aktivit, je nutné zmínit **obecné aspekty jeho přítomnosti ve škole**.

Školní speciální pedagog je členem školního poradenského pracoviště, které podléhá řediteli školy a vedení školy. Pro ředitele je školní speciální pedagog **podřízeným**, který však může velmi významně – svým odborným zaměřením, svou erudicí a zkušenostmi a svým osobnostním nastavením podpořit inkluzivní vzdělávání. Pokud ředitel pochopí smysl jeho zapojení, může profitovat nejen žák/žáci, ale celá škola. Pak se školní speciální pedagog stává **významným partnerem** pro budování koncepce školy i pozitivních přístupů k žákům se zjevnými či skrytými odlišnostmi, a to nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školní speciální pedagog může vykonávat v tomto poli metodickou činnost, vést ostatní učitele, může být také jejich školitelem v odborných okruzích spojených s inkluzivním vzděláváním (této problematice se věnujeme v páté kapitole publikace).

Školní speciální pedagog může také vstupovat do **úpravy kapitoly 8 ve školních vzdělávacích programech**, specifikujících přístup školy k žákům se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním.

Školní speciální pedagog se také velmi často zapojuje do **projektové činnosti škol** k podpoře různých skupin žáků – jak navenek (ESF aj.), tak dovnitř (organizace programů pro různé skupiny žáků). Podílí se na vytváření **preventivního programu školy** či **konceptu školních poradenských služeb**.

Školní speciální pedagog může podpořit **zkvalitnění vzdělávání** a pomáhat budovat **systém školy otevřené, přístupné a partnerské k rodičům**. Může se také zapojit do posílení pozitivního vztahového prostředí, zlepšení komunikace aktérů v rámci školy, podporovat pozitivní klima školy a zdravý životní styl.

Nelze ani opomenout podíl na **zlepšení materiálních podmínek**, např. ICT technologie, s využitím u potřebných žáků (např. počítačové programy pro nápravu specifických poruch učení). Školní specialisté sledují novinky a trendy ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou vyhledávat a doporučovat nové přístupy, didaktické postupy, zprostředkovávat informace o nových pomůckách, které mohou mít využití u všech žáků.

Neopominutelným je i přenos **zkušeností z projektu RAMPS-VIP III**. Tak jak je projekt nastaven, přináší nové podněty pro školskou praxi. Aktivity školních specialistů mají různé zaměření, dominantně však vystupuje důraz na prevenci a včasnost řešení obtíží, pomoc i žákům bez diagnóz, s menšími či aktuálními problémy. V rámci projektu byly ověřovány myšlenky třístupňového modelu péče, s důrazem na řešení obtíží včas a v první řadě na úrovni školních poradenských služeb.

2.3 Informační a konzultační činnosti školního speciálního pedagoga pro podporu školní úspěšnosti žáků a prevenci výukových potíží

Ke standardním činnostem školního speciálního pedagoga patří poskytování informací neboli informační činnost. Jedná se o činnost velmi širokou, která zahrnuje oblast od prostého pragmatického poskytování informací o činnosti školního speciálního pedagoga ve škole a dalších souvisejících skutečnostech, až po individualizované činnosti s klientem-žákem, jeho zákonným zástupcem či pedagogem.

Aby informace splnila svůj účel, musí mít určité vlastnosti. Musí vycházet z ověřených a platných skutečností, takže musí být **pravdivá**, podaná **srozumitelnou formou**, bez zbytečného prodlení, tedy **včas**. Informace musí být **relevantní** a samozřejmě je žádoucí, aby byla podána v souladu s **etickými pravidly**.

V následující části se zaměříme na jednotlivé formy informačních činností, které ve školním prostředí školní speciální pedagog realizuje, a to z hlediska příjemce informací. V souvislosti s tím se zaměříme i na konzultační činnost, protože konzultaci můžeme vnímat jako jednu z forem přenosu informací.

Školní speciální pedagog zpracovává soubor informací o poradenských službách, které poskytuje učitelům, žákům a jejich zákonným zástupcům. Přehled o poskytovaných službách musí být **veřejně přístupný**, takže k tomuto účelu nejčastěji slouží nástěnky v budově školy či webové stránky školy. Tyto informace musí jasně a srozumitelně sdělovat, kdo konkrétně poradenské služby ve škole poskytuje, tedy jména pracovníků školního poradenského pracoviště, jaké služby tito pracovníci poskytují, kde se nachází jejich pracovní/pracovny, kontakty a možnosti zastížení (konzultační hodiny).

Nástěnky a webové stránky dávají prostor k prezentaci dalších informací, jako jsou aktuální témata v souvislosti s děním ve škole (např. informace k zápisům do prvních tříd, informace k podávání přihlášek na střední školy a další). Součástí informační činnosti je i osvětová činnost, takže uvedené prostory jsou vhodné i pro vyvěšení informací z různých oblastí péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

K osvětové činnosti může školní speciální pedagog využívat i přednášky k aktuálním tématům, např. při třídních schůzkách, dále může využívat stránky školního časopisu.

2.3.1 Informační činnost školního speciálního pedagoga vůči ostatním členům pedagogického sboru

Školní speciální pedagog předává informace svým kolegům o odborné podpoře žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a informuje je o ostatních žácích, kteří též potřebují speciálně pedagogickou podporu. O těchto svých činnostech informuje školní speciální pedagog učitele na **pravidelných pedagogických radách** svolávaných ředitelem školy nebo v rámci svých **konzultačních hodin** ve škole. S učiteli konzultuje individuálně výukové a výchovné problémy žáků, volbu vhodných výukových metod a strategií spolu s formou reedukace, dále podporu a pomoc při vytváření a hodnocení individuálních vzdělávacích plánů včetně konkrétních možností zapojení asistenta pedagoga v indikovaných případech.

V rámci konzultačních hodin školní speciální pedagog získává od učitelů informace o žácích, kteří z jejich pohledu potřebují nějakou formu pedagogické podpory, a konzultuje s nimi případnou potřebu diagnostiky žáků ve školském poradenském zařízení.

Školní speciální pedagog poskytuje učitelům **nejnovější informace** ze speciálně pedagogické oblasti, představuje nové metody reedukace i nové metodické materiály vhodné pro individuální práci se žáky, upozorňuje také na novinky, které přicházejí s novými legislativními podklady (novely vyhlášek aj.).

Školní speciální pedagog dále **zprostředkovává** učitelům **odborné informace o problematice rizikového chování**, upozorňuje na nabídky programů a projektů, informuje o metodách a formách práce zaměřených na sebepoznávání, posilování zdravé sebereflexe, rozvoj žádoucích sociálních kompetencí, kritického myšlení a budování prosociálních forem chování. I když jsou programy primárně zacíleny na problémové chování, mohou se také pozitivně promítnout do oblastí výukové. Dále se školní speciální pedagog účastní odborně zaměřených akcí, na kterých má možnost prezentovat výsledky školy, získat nové informace a na základě výměny zkušeností i nové podněty pro svoji práci. Vede a průběžně aktualizuje databázi spolupracovníků školy pro oblast prevence rizikového chování (orgány státní správy a samosprávy, státní i nestátní poradenská, preventivní, krizová a další zařízení, instituce, organizace i jednotliví odborníci), neboť výukové a výchovné problémy jsou často propojeny.

O veškerých svých aktivitách **informuje školní speciální pedagog vedení školy a aktivity realizuje s jeho souhlasem**. Specialista také připravuje podklady a statistiky, na základě kterých ředitel školy zpracovává informaci o poskytování poradenských služeb ve výročních zprávách školy.

2.3.2 Informační činnost školního speciálního pedagoga vůči žákům

Školní speciální pedagog **informuje všechny žáky** školy o své činnosti ve škole stejným způsobem, jako informuje své kolegy učitele a zákonné zástupce žáků, a to formou nástěnek a informací na webových stránkách školy. O své činnosti může školní speciální pedagog informovat také na skupinových setkáních se žáky, např. v rámci **třídnických hodin**, případně také individuálně ve svých konzultačních hodinách či v hodinách individuální reedukace.

Žáci se mají od školního speciálního pedagoga dozvědět, s kterými problémy se na něj mohou obracet, a to formou přiměřenou jejich věku. Specialistu tedy mohou navštívit, když mají problémy s učením, nevědí, jak se učit, hůře se soustředí, prožívají během výuky či mimo ní nepohodu, trápí je vztahy se spolužáky či situace v rodině.

Poskytování dalších poradenských služeb je podmíněno **informovaným písemným souhlasem zákonného zástupce žáka**, jedná-li se o nezletilého žáka, je-li zletilý, tak samotným žákem. Zákonný zástupce žáka či žák samotný (viz výše) je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech v nabízených poradenských službách, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou vyplynout z poskytované poradenské služby, o prospěchu, který je možné očekávat, i o možných následcích, pokud by nebyla poradenská služba poskytnuta. Podrobnější informace o této problematice jsou uvedeny v kapitole 6.

O poskytnuté poradenské službě jsou **zpracovány záznamy**, nakládání s nimi podléhá ustanovením zákona o ochraně osobních údajů¹. Proto je možné údaje zpracovávat a dále je poskytovat pouze se souhlasem subjektu údajů (resp. jeho zákonného zástupce). Bez tohoto souhlasu je lze zpracovávat pouze tehdy, jestliže je to nezbytné pro dodržení právní povinnosti správce těchto dat. Způsob realizace pravidel pro ochranu informací a důvěrných dat v dokumentaci školního speciálního pedagoga a dalších poradenských pracovníků školy je konkretizován ve **vnitřní směrnici školy**.

2.3.3 Informační činnost školního speciálního pedagoga vůči zákonným zástupcům žáků

Informační činnost školního speciálního pedagoga směrem k zákonným zástupcům žáků má opět několik rovin. V první řadě se jedná o **všeobecné informace o existenci školního poradenského pracoviště** a informace o možnostech využití jeho služeb, které jsou předávány prostřednictvím materiálů na nástěnkách, webových stránkách školy nebo na informačních letáčích. Dále se jedná o již výše popsání odborně osvětové informace, které

¹ Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, v platném znění; souhlas není třeba v případech stanovených zvláštními právními předpisy

jsou zákonným zástupcům předávány zejména na třídních schůzkách a školních shromážděních.

V rámci konzultačních činností školní speciální pedagog konzultuje se zákonnými zástupci **studijní a výchovné problémy žáků**, doporučuje vhodný následovný postup od pedagogické a speciálně pedagogické diagnostiky na půdě školy po diagnostiku ve školském poradenském zařízení, informuje zákonné zástupce o použitých metodách intervence, o vhodných formách práce v domácím prostředí, doporučuje vhodné pomůcky a další podpůrná opatření.

Školní speciální pedagog poskytuje diagnostickou a intervenční činnost celým třídním kolektivům. V takových případech poskytuje rodičům **informace o výsledcích šetření a navrhovaných opatřeních či proběhlých aktivitách**. Informace o skupinových činnostech předává školní speciální pedagog nejčastěji při třídních schůzkách.

2.4 Preventivní činnosti školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti

Školní poradenské pracoviště je většinou vnímáno jako pracoviště, jehož úkolem je pomáhat při řešení nejrůznějších, především výukových či výchovných problémů žáků. Vzhledem ke skutečnosti, že „lepší je předcházet než napravovat“ (preventivní role školy vymezená vyhláškou č. 72/2005 Sb., § 7, odst. 2, písm. a) b), je potřebné vnímat školního speciálního pedagoga také jako **nositele a organizátora preventivních aktivit**.

Prevence (z lat. *praevenire*, tj. předcházet) je soustava opatření, která mají **předcházet nějakému nežádoucímu jevu**, ať již konkrétnímu (specifická prevence), či obecnému (nespecifická prevence). Ve vztahu k činnostem školního poradenského pracoviště hovoříme nejčastěji o **prevenci výukových a výchovných obtíží**.

2.4.1 Preventivní činnosti v oblasti práce se žáky

V činnostech školního speciálního pedagoga je přirozeně akcentována role vzdělávací – ať již formou intervenčních aktivit, tak i prostřednictvím konzultací s vyučujícími, účastí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu apod. Nedílnou součástí jeho práce by měla být i preventivní činnost vedoucí k předcházení výukovým problémům u žáků. Přístupy podporující prevenci jsou ve většině školních pedagogických pracovišť deklarovány ve **vnitřních předpisech školy** (školní řád, program minimální prevence, program školního poradenského pracoviště).

Školní speciální pedagog se zapojuje do školou **organizovaných preventivních programů**, případně je i sám organizuje. Nebudeme zmiňovat ty, které se týkají prevence rizikového chování (viz kapitola 3), nýbrž ty s primárním cílem podpory školní úspěšnosti a prevence výukových obtíží žáků.

Primárně preventivní charakter mohou mít **poskytované informace** směrem k žákům, rodičům, učitelům. Ty jsou poskytovány **systematicky** (nástěnky, web školy) i **jednorázově** (konzultace, organizování besed, přednášek). Společným jmenovatelem zmíněných aktivit jsou otázky školní úspěšnosti – vzhledem k cílové skupině, např. téma stylů učení či učebních strategií, domácí přípravy (pro žáky), dále téma individualizace a modifikace výuky, téma

individualizovaných přístupů k žákům, práce s motivací žáků (pro učitele) a konečně např. otázka adekvátnosti nároků na dítě podporující přístup rodiče, dopomoc při domácí přípravě (pro rodiče).

Školní speciální pedagog může také organizovat **preventivně rozvojové skupiny** pro předškoláky či pracovat se třídami bez toho, aby byl v centru pozornosti nějaký žák. Aktivita je nabídnuta všem zájemcům bez rozdílu (např. program k poznání sebe sama, seberepjetí).

Primárně preventivní mohou být i návštěvy pedagogických rad, účast na schůzkách s rodiči – zde všude může školní speciální pedagog předávat informace o přístupech, které pozitivně ovlivňují zapojení žáků do výuky, a které ovlivňují jejich dobré výsledky i zájem o vzdělávání.

K prevenci patří také **sekundární postupy**, které si kladou za cíl vyhledat **žáka potenciálně ohroženého školní neúspěšností** a začít s ním pracovat včas na minimalizaci obtíží.

Za jednu z preventivních aktivit školního speciálního pedagoga považujeme **screeningové vyšetření u žáků prvních ročníků** zaměřené na zhodnocení úrovně dílčích percepčních a motorických funkcí, které jsou podkladem pro osvojování čtenářských dovedností, psaní i matematiky. Na základě tohoto šetření může školní speciální pedagog doporučit rodičům i učitelům vhodný trénink oslabených funkcí, jejichž nedostačující úroveň by mohla být jednou z příčin školní neúspěšnosti. Screeningové vyšetření u žáků 1. ročníku ZŠ lze realizovat např. prostřednictvím Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001). Jedná se o test, který postihuje schopnosti a úroveň percepčně motorických funkcí. V některých pracovištích se osvědčilo doplnit ho Testem hvězd a vln (Kucharská, Šturma, 1993) a kresbou postavy (Šturma, Vágnerová, 1982), event. volnou kresbou. Test hvězd a vln orientačně vypovídá o celkovém stupni vývoje dítěte, kresba postavy poskytuje také představu o vyzrálosti dítěte nejenom po stránce formální (grafomotorika), ale i po stránce obsahové (představy, zkušenosti, vědomosti). Použity mohou být další materiály s diagnostickým využitím (např. Diagnostika předškoláka, Bednářová, Šmardová, 2010, dále zkoušky dílčích funkcí – zrakového a sluchového vnímání aj.). Výstupem je doporučení rodičům, které oblasti a jakým způsobem u dítěte více rozvíjet, aby se předešlo případným výukovým obtížím.

Také **depistážní činnost** v oblasti vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich následné zařazení do speciálně pedagogické péče je jedním z důležitých opatření, které můžeme radit do preventivní péče a je specifikována i ve Standardních činnostech školního speciálního pedagoga podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Školní speciální pedagog by měl napomáhat i v **osvojování správných učebních návyků při domácí přípravě**, aby čas věnovaný učení byl efektivní. Tato aktivita by měla být zaměřena u mladších žáků především na nutnost pravidelné domácí přípravy, umění naplánovat si ji a zkombinovat s jinými činnostmi (volnočasové, pomoc v domácnosti...). Starší žáci (na 2. stupni ZŠ) by měli být seznámeni s efektivními způsoby učebních strategií (oživení nového učiva ještě týž den, aktivní čtení, dovednost vyjádřit obsah svými slovy, dělat si výpisky, strukturovat si text). Velmi důležité je proto vyhledat žáky, kteří by tyto služby potřebovali.

Také v **oblasti budoucí profesní orientace** by měl školní speciální pedagog pomáhat společně s výchovným poradcem v hledání vhodných oborů studia (podle možností žáka ho seznámit s možnostmi studia na středních školách a učebních oborech, s jejich zaměřením i budoucím uplatněním po absolvování daného studia).

Formy těchto aktivit mohou být rozmanité – vyšetření individuální i skupinové, besedy se žáky, workshopy, individuální konzultace.

Pro starší žáky (2. stupeň ZŠ), kteří mají obtíže ve vztazích s vrstevníky, se sebeprosazováním a s chováním vůči, dospělým je vhodné uspořádat **sebepoznávací tréninkový program**. Zde musí školní speciální pedagog ctít své profesní kompetence, případně spolupracovat s psychologem.

V oblasti výchovné, v mezilidských vztazích by školní speciální pedagog měl **úzce spolupracovat i se školním metodikem prevence**. V rámci vlastní prevence rizikového chování je nezbytné věnovat se budování a zlepšování mezilidských vztahů. Cílem je posilování empatie, cvičení komunikativních dovedností a asertivního jednání i vhodných reakcí v různých zátěžových situacích (konflikty, zkouškové situace, oslovení a jednání s učitelem). Mezi hlavní formy lze zařadit **hry s emočním obsahem, komunitní kruh, besedy, modelové situace** apod. I když se tématu věnujeme v samostatné kapitole, připomínáme, že školní úspěšnost, resp. neúspěšnost může být v pevné vazbě právě k rizikovému chování.

2.4.2 Preventivní činnosti v oblasti práce s učiteli

Toto téma lze rozdělit na dvě části – jednak spolupráce s učiteli týkající se žáků a jednak přímá práce s učiteli.

Preventivní činnosti směrem k žákům lze stručně charakterizovat jako **aktivity školního speciálního pedagoga v součinnosti s třídními učiteli**, vyučujícími a výchovným poradcem, které vedou k předcházení výše uvedených výukových a výchovných problémů u žáků. Zde jsou hlavní formou preventivní činnosti konzultace s příslušnými učiteli, vytváření strategií práce s konkrétními žáky, spolupráce na vytváření individuálního vzdělávacího plánu či plánu osobního rozvoje, následky v hodinách zaměřené na konkrétního žáka či skupinu.

Důležitá je však i oblast **prevence syndromu vyhoření u učitelů**. Zde by školní speciální pedagog mohl být nápomocen pohledem „zvnějšku“, např. při pocitech neúspěšnosti učitele, při rezignaci na překonávání obtíží ve výuce i vztazích. Objektivním hodnocením především pozitivním způsobem je možné posilovat tvůrčí aktivitu učitele, předcházet rutinní práci, ukázat nové cesty v práci i v komunikaci se žáky. Předpokladem úspěšné a přínosné spolupráce v této oblasti je důvěra mezi školním speciálním pedagogem a učitelem, vysoká míra empatie a odbornosti ze strany školního speciálního pedagoga, vstřícnost a schopnost přijímat odlišný názor ze strany učitele.

2.4.3 Preventivní činnosti v oblasti práce s rodiči

Práce školního speciálního pedagoga nespočívá „pouze“ v pomoci dětem, důležitá je i spolupráce s jejich rodiči.

Podmínkou úspěšné práce v preventivních aktivitách školního speciálního pedagoga je **navázání spolupráce s rodiči**. Tato spolupráce s sebou nese prvky preventivního charakteru. Rozhovory s rodiči slouží jako vzájemná zpětná vazba o pokrocích dítěte a jeho potřebách a

nabízí možnost korigovat míru i obsah podpory. I ve vztahu k rodičům můžeme hovořit o prevenci – školní speciální pedagog prostřednictvím kontaktu s rodiči podporuje celý proces, metodicky je vede a tím přispívá k posílení rodičovských kompetencí, pomocí kterých rodiče úspěšně intervenují na domácí půdě ve prospěch dítěte. V ideálním případě pak dochází k vyrovnání či alespoň zmírnění obtíží s pozitivním dopadem na komunikaci a atmosféru v rodině. Nezbytná jsou pravidelná setkávání s rodiči a jejich dětmi.

Kromě této přímé účasti rodiče jsou v procesu podpory dítěte další možnosti, jak předcházet výukovým i výchovným problémům. Mezi ně nesporně patří **účast na třídních schůzkách**, kde může školní speciální pedagog **hovořit s rodiči individuálně, ale i v rámci těchto setkání zorganizovat besedu či přednášku na různá témata**. Tyto aktivity podle možností školy je vhodné organizovat nejenom v rámci jedné třídy, ale i samostatně pro širší rodičovskou skupinu. Témata vyplynou z potřeb a zájmu rodičů, např. jak vést děti k efektivnímu učení, trávení volného času, mimoškolní aktivity a jejich rozsah v různém věku, zvláštnosti věkových období (školní zralost, puberta...), komunikace s dětmi. Pro mnohé rodiče budou zajímavé i informace o specifických poruchách učení a chování, o přístupu k dětem s těmito diagnózami.

Velmi užitečné je **organizování edukativně stimulačních kurzů pro předškoláky a jejich rodiče**. Jejich smyslem je prevence případných školních obtíží – cvičení percepčních a motorických funkcí, posilování kognitivních schopností, rozvoj dovedností potřebných pro nástup do školy a v neposlední řadě i nácvik a upevnění sociálních, pracovních a komunikačních návyků.

Také **tréninkový program pro děti zvýšeně neklidné, živé, nesoustředěné, s obtížemi se sebeovládáním** (předškolní a raný školní věk) je významnou preventivní aktivitou v oblasti výchovné. Nezbytná je opět součinnost či účast rodičů, smyslem jejich setkávání je lépe pochopit své děti a osvojit si efektivnější způsoby jednání s nimi. Děti by si při práci v těchto skupinách měly hravou formou osvojit vhodnější způsoby komunikace, učit se zvládat své emoce, pochopit jednání ostatních.

Závěrem můžeme zdůraznit, že prevence je významným a velmi důležitým faktorem v různých oblastech života lidí, ať už se jedná o výchovu, učení atd. Školní speciální pedagog může být důležitým subjektem v oblasti předcházení obtíží při vzdělávání a výchově nejenom svou přímou intervencí, ale i z hlediska poskytování informací – a to všem zainteresovaným stranám (žákům, učitelům, rodičům – vychovatelům).

Příklady dobré praxe

Z anamnézy: Chlapec, věk 6,6 roku. Nástup do školy byl v řádném termínu, nyní je žákem 1. ročníku, aktuálně bez výraznějších výukových obtíží (testy administrovány po 3 měsících školní docházky). Osobní anamnéza je bez významnějších rizik. Rodina je úplná, pečující.

Výsledky v Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky: Sluchové funkce dobře vyztřelé. Oslabení v oblasti zrakové diferenciacce a vizuomotorické koordinace. Nevyzrálá grafomotorika. Dobře rozvinuté řečové funkce, schopnost učení a intermodalita. Celkově kratší a méně kvalitní soustředění.

Hodnocení Testu hvězd a vln: Průměrný výkon v oblasti vyspělosti představ, kvalita formálního zpracování obou grafických útvarů je snižena. Celkový výkon odpovídá průměru.

Hodnocení kresby postavy: Kresba formou i obsahem odpovídá věku. Vzhledem k oslabeným grafomotorickým dovednostem jsou tahy nepřesné, roztřesené.

Závěr: Chlapec s méně vyzrálou grafomotorikou, vizuomotorikou a zrakovým rozlišováním. Soustředění je krátkodobější a méně kvalitní.

Doporučení:

- Procvičovat zrakové rozlišování (detaily, rozdíly) – vhodné pomocí speciálních pracovních sešitů (např. Bednářová Jiřina – Zrakové rozlišování, Michalová Zdena – Shody a rozdíly).
- Upevnit správné návyky při psaní a kresebných aktivitách, zaměřit se na uvolnění ruky a posílení vizuomotorické koordinace.
- Cvičit koncentraci pozornosti (doporučen program KUPOZ, projednána režimová opatření u dětí s oslabenou pozorností).

Tato opatření budou realizována každodenně při domácím cvičení.

Ve škole budou probíhat metodická setkání školního speciálního pedagoga a rodiče s dítětem jednou za měsíc – dojde ke zhodnocení účinnosti daných opatření, zadání nových úkolů a cvičení. Chlapec bude jednou za týden docházet do kroužku nápravy (skupina tří dětí s obdobnými obtížemi).

2.5 Depistážní a diagnostické činnosti školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti

Ne náhodou je ve standardech činností školního speciálního pedagoga spojena diagnostická a intervenční činnost. **Diagnostika je východiskem a podkladem pro následnou intervenci, cílem diagnostiky není diagnostika samotná.** Abychom mohli co možná nejlépe uspokojit potřeby žáka, potřebujeme nejprve dítě, jeho potřeby a možnosti poznat. Na podkladě tohoto poznání stanovit oblasti, na které je zapotřebí intervenci zacílit, a zároveň stanovit výchozí a následný bod stimulace či reedukace, tj. stanovení stupně a posloupného zvyšování obtížnosti podnětů.

Vstupní diagnostikou však není diagnostický proces ukončen. V průběhu intervence je i nadále zapotřebí **sledovat účinnost používaných metod**, popř. upravit podněty tak, aby intervence plnila svůj cíl. Zároveň nám celý intervenční proces přináší další informace, jak jsou používané metody pro dítě výhodné, jak se dítě učí, jakou míru dopomoci a podpory k učení potřebuje a jaké potřebuje vytvořit podmínky atd.

Diagnostika má své důležité místo i **v závěru intervence**. Ověřuje, zda bylo stanoveného cíle dosaženo či zda je zapotřebí pokračovat v intervenci nebo vytváření podmínek k dosahování optimálních výkonů žáka.

2.5.1 Depistáž

Depistáž má za cíl vyhledat jedince, kteří jsou ohroženi výukovým selháváním. Touto otázkou jsme se již zabývali v předchozí kapitole, nyní ještě více rozšíříme možné formy těchto aktivit. Jedním z nejčastějších depistážních cílů je vyhledání žáků, kteří jsou ohroženi rizikem specifických poruch učení či nemají rozvinuté předpoklady pro čtení, psaní, počítání z jiných důvodů, např. jsou u nich diagnostikovány poruchy pozornosti, jedná se o jedince ze sociálně znevýhodněného prostředí apod.

První depistáže dětí ohrožených výukovým selháváním probíhají zpravidla **u zápisu do 1. ročníku** základního vzdělávání. Pověstinou je zjišťována školní připravenost dítěte - úroveň předpokladů pro zvládnutí trivia, sociální zralost, práceschopnost, zdravotní stav dítěte.

Pro mnohé školy však tímto péče o budoucí žáky prvních ročníků nekončí. Ve školách jsou mnohdy nabízeny intervenční programy zaměřené na zvýšení školní připravenosti dítěte. Tyto programy však mají zároveň i funkci diagnostickou. Ucelený systém práce přináší mnoho informací o dítěti, ze kterých je možné po zahájení školní docházky vycházet, vytvářet podmínky pro učení.

Druhá největší depistážní vlna zpravidla zahrnuje **žáky 1. a 2. ročníku**, u nichž je vhodné zahájit včasnou intervenci zaměřenou na rozvoj schopností potřebných pro zvládnutí trivlia. Avšak i v průběhu **vyšších ročníků** je zapotřebí zaměřit se na vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení či jinými speciálními vzdělávacími potřebami.

Při všech depistážích je zapotřebí úzká spolupráce školního poradenského pracoviště a jednotlivých pedagogů. Vyučující má možnost každodenně pozorovat žáka, posuzovat jeho výkony, je často tím, kdo upozorňuje jako první na případné potíže žáka. Učitel také nejlépe zná jednotlivé rodiče a dokáže určit správnou formu sdělení výsledků depistáže, aby byly rodiči dobře přijaty.

2.5.2 Diagnostika

Jde především o **posouzení schopností a dovedností, které se významnou měrou podílejí na školní úspěšnosti jedince** a umožňují mu i v budoucnosti získávat další dovednosti a vědomosti a aplikovat je v praxi. Dále je to jejich vzájemné porovnání, postižení případných vývojových nerovnoměrností a oblastí zaostávání či naopak akcelerovaného vývoje.

Impulz k zahájení diagnostického procesu přichází zpravidla **ze strany vyučujícího pedagoga či rodiny**. Podnětem bývají výukové či výchovné potíže, případně výukové selhávání. Mnozí školní speciální pedagogové diagnostikují úroveň schopností a dovedností žáka při každém zahájení reedukace či jiné intervence.

U žáků se specifickými poruchami učení probíhá diagnostika průběžně tak, aby se pedagog ujistil o změnách v průběhu reedukace, následně mohl upravit pracovní postupy dle aktuálně zjištěných výstupů. Ideálním řešením je **průběžná diagnostika** dané oslabené funkce při každé reedukaci tak, aby byly mapovány dílčí posuny.

Na podkladě diagnostických zjištění školní speciální pedagog navrhuje **individuální vzdělávací plány (IVP), plány osobního rozvoje, plány pedagogické podpory (PLPP)**. Dále navrhuje opatření, která pomáhají dítěti překonávat potíže, minimalizují školní selhávání. Na základě zjištění konzultuje s učiteli, doporučuje, jaké volit vhodné metody a postupy ve výuce, jak hodnotit, popř. doporučuje používat vhodné pomůcky. Konzultuje s rodiči, navrhuje doporučení rodičům, jak s dítětem pracovat doma; zpracovává doporučení pro dítě samotné, popř. angažuje další subjekty.

Pro zpracování IVP je výchozí podmínkou diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb realizovaná prostřednictvím školského poradenského zařízení, k samotnému obsahu IVP pak má co říct i školní speciální pedagog, např. prostřednictvím diagnostiky ve školním poradenském pracovišti.

Školní speciální pedagog realizuje intervenci, z diagnostiky vychází individuální i skupinová reedukační a speciálně pedagogická péče. Vyhodnocuje opatření, v případě malé účinnosti opatření navrhuje jiná řešení, popř. žádá o přešetření školské poradenské zařízení.

Při vyhodnocování výsledků pracuje i s daty za určitá časová období, hodnotí posuny za určitá časová období, vyhodnocuje kontinuální vývoj.

2.5.3 Diagnostické metody využívané školním speciálním pedagogem

Školní speciální pedagog v diagnostice využívá ve své praxi jak **standardizované testy**, tak i **další metody a postupy vycházející z jeho praxe**.

Nedílnou součástí diagnostiky jsou další doplňující informace. Jejich zdrojem mohou být **informace od rodičů** související s řešenou oblastí – potřebné údaje z osobní, rodinné či zdravotní anamnézy; cílený rozhovor s rodiči o potřebách žáka, jeho potížích, o domácí přípravě žáka; informace od pedagogů; rozhovor se žákem; rozbor prací žáka – rozbor písemného projevu po stránce jazykové, rozbor záznamů v naukových předmětech, rozbor didaktických textů apod.; pozorování dítěte při individuální práci.

Jedním z velice přínosných zdrojů informací je **pozorování dítěte ve třídě**. Pro pracovníka školního poradenského pracoviště je oproti ostatním poradenským zařízením pozorování ve třídě nejnáze realizovatelné. Má možnost opakovaně vidět žáka při skupinové práci řízené pedagogem; pozorovat interakci učitel – žák; posoudit, zda interakce s jednotlivými pedagogy je shodná, či zda se odlišuje; pozorovat, zda spolupráce žáka se odvíjí i od učebního stylu preferovaného učitelem, pedagogovy zpětné vazby na výkony žáka. Při pozorování ve třídě je možno rovněž sledovat úroveň výkonů oproti spolužákům a součinnost s ostatními žáky. Pro zhodnocení postavení jednotlivce v kolektivu a dalších aspektů ovlivněných sociálním prostředím je pozorování ve třídě základním východiskem.

Při diagnostické rozvaze je zapotřebí brát v úvahu **vliv pedagoga, metody výuky**, které pedagog volí, preferované **formy výuky, učební styly** pedagoga. Na výkony dítěte má vliv, zda pedagog pracuje v případě potřeby individuálně s dítětem nebo zda volí pouze frontální výuku, kolik času je pedagog schopen a ochoten dítěti věnovat, jaké vytváří podmínky k překonávání potíží dítěte (např. jak respektuje individuální tempo dítěte, jak mu zadává úkoly, zda mu napomáhá v řešení, jak dítě hodnotí...), jak pedagog vnímá dítě a jeho individuální posuny, jakou míru podpory a ocenění mu dává (nebo naopak pouze srovnává s vrstevníky a vidí pouze mezery v učivu), jaký má pedagog k dítěti vztah, jak napomáhá dítěti vytvářet vztahy mezi spolužáky.

Při diagnostice je nutno vzít v potaz i **vliv rodiny na dítě**, na jeho postoje, výkony. Důležitým hlediskem je působení rodiny na dítě skrze hodnotový systém, tj. jakou má vzdělávání pro rodinu hodnotu, jaký má rodina výchovný styl, jaké jsou možnosti rodiny se dítěti věnovat (sociální, časové – pracovní vytížení rodiny). Dále dítě ovlivňuje osobnost rodičů, vztahy v rodině, míra shody rodiny v názorech na výchovu, postoje ke škole, využívání potenciálu rodiny k péči o dítě a jeho rozvoj, úroveň spolupráce rodiny se školou.

Při diagnostice je také zapotřebí brát v potaz všechny další vlivy, jako je aktuální a dlouhodobý **zdravotní stav dítěte, velikost kolektivu**, ve kterém je žák vzděláván, velikost a klima školy, začlenění dítěte v kolektivu třídy, **sociální zdatnost** a začlenění dítěte do **kolektivů mimo školu; zájmové aktivity dítěte**.

V neposlední řadě diagnostický proces ovlivňuje **motivace dítěte ke spolupráci**, ochota ke spolupráci a porozumění zadávaným úkolům.

2.5.4 Diagnostické a depistážní nástroje

Aktuální praxe ukazuje, že **standardizované testy** a obvyklé **diagnostické metody** zaměřené na posouzení úrovně čtení, psaní, matematiky a předpokladů pro zvládnutí těchto dovedností využívá většina školních speciálních pedagogů **při depistážích a na počátku spolupráce s dítětem při převzetí žáka do individuální péče**. Četností následuje posouzení výše jmenovaných dovedností z impulzu pedagoga či rodiče. **Méně časté** je používání standardizovaných testů v průběhu či ukončení intervence k **posouzení účinnosti intervenčních metod**.

Nejčastěji používané speciálně pedagogické nástroje

Předškolní věk

- posouzení hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky (např. Třesoňková: Test motoriky; Míka: Orientační test dynamické praxe; orientační posouzení motoriky dle MUDr. Klepové),
- kresba s hodnocením provedení a obsahu (Jirásek: Orientační test školní zralosti; spontánní kresba),
- vyšetření laterality (Matějček, Žlab: Zkouška laterality),
- vyšetření zrakového vnímání (Edfeldt: Reverzní test),
- vyšetření sluchového vnímání (Wepman-Matějček: Zkouška sluchového rozlišování; Matějček: Zkouška sluchové analýzy a syntézy),
- na základě pozorování při vyšetření posouzení schopnosti koncentrace pozornosti, pracovní vlastnosti, sociální a citové zralosti, dotazníky zaměřené na projevy chování,
- rizika poruch učení (Inizan: Prediktivní baterie čtení; Lazarová, Sindelarová: Předcházíme poruchám učení; Švancarová, Kucharská: Test rizika poruch čtení a psaní; Bednářová),
- připojují se posouzení řeči: výslovnost, slovní zásoba, porozumění řeči, artikulační obratnost a gramatická rovina jazyka.

Mladší a starší školní věk

- posouzení řeči: výslovnost, slovní zásoba, porozumění řeči, artikulační obratnost, sykavkové asimilace, gramatická rovina jazyka a vyšetření jazykového citu (Žlab: Zkouška jazykového citu; Novák: Diagnostika specifických poruch učení),
- vyšetření laterality (Matějček, Žlab: Zkouška laterality),
- posouzení hrubé a jemné motoriky (Míka: Orientační test dynamické praxe), k posouzení úrovně motorických schopností lze použít zejména výstupy z pozorování,
- grafomotorika (Šturma, Vágnerová: Kresba postavy; Rey-Osterriethova komplexní figura), posouzení spontánní kresby (zejména formální hledisko) a písemného projevu,
- posouzení vývojové úrovně senzomotorických dovedností, zrakového vnímání, prostorového vnímání, paměti a pozornosti (Matějček, Vágnerová: Test obkreslování; Rey-Osterriethova komplexní figura; Edfeldt: Reverzní test; Novák: Diagnostika specifických poruch učení; Sindelarová: Deficity dílčích funkcí),
- vyšetření sluchového vnímání (Wepman-Matějček: Zkouška sluchového rozlišování; Matějček: Zkouška sluchové analýzy a syntézy; Novák: Diagnostika specifických poruch učení),
- hodnocení úrovně koncentrace pozornosti a distribuce pozornosti (Jirásek: Číselný čtverec; Preiss: Test cesty TMT; Brickenkamp, Zillner: Test pozornosti d2; dotazník pro rodiče: ADHD podle DSM-IV a hyperkinetická porucha podle MKN-10),
- diagnostika školních schopností a dovedností (Matějček: Zkouška čtení; Caravolas: Baterie testů gramotnostních dovedností; Švancarová, Kucharská: Test rizika poruch čtení a psaní), posouzení písemného projevu, didaktické testy pro příslušné ročníky; vyšetření matematických schopností

(Novák: Vyšetření matematických schopností u dětí); posouzení dosažené úrovně matematických dovedností a učebního potenciálu dítěte v matematice,

- v případě potřeby využití testů pro starší školní věk a adolescenty (Cimlerová a kol.: Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých),
- školní portfolio.

Adolescence

- posouzení vývojové úrovně senzomotorických dovedností, zrakového vnímání, prostorového vnímání, paměti a pozornosti (Rey-Osterriethova komplexní figura; Cimlerová a kol.: Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých; Novák: Test optické diferenciaci z testové baterie Diagnostika specifických poruch učení),
- diagnostika školních schopností a dovedností (Cimlerová a kol.: Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých), posouzení písemného projevu, didaktické testy,
- školní portfolio.

Je vhodné, aby standardizované testy a dotazníky používalo školní poradenské pracoviště **po domluvě se školským poradenským zařízením** v lokalitě. Tato praxe koresponduje s nízkým počtem standardizovaných metod, aby dítě nebylo vyšetřováno shodnými metodami v krátkém časovém limitu a výsledky nebyly zatíženy zácvikem, a tak i zkruslovány.

Při diagnostice používá školní speciální pedagog i další materiály, např. **intervenční materiály**, které mají **vstupní diagnostické ukazatele**.

Mnoho školních specialistů má sestaveny **vlastní materiály** – dotazníky, záznamové archy; k diagnostice používá osvědčené pracovní listy, vybrané úkoly, u kterých má zkušenost, že mu přinášejí informace o úrovni rozvoje sledované oblasti. U těchto úkolů pozoruje, zda dítě úkol zvládá/nezvládá, jak se při práci projevuje, jakým způsobem pracuje, jak kompenzuje případná oslabení či nezdary. Využití vlastních sestav variant úkolů se osvědčuje i z toho důvodu, že některé děti, které má školní speciální pedagog ve své péči, již byly vyšetřeny standardizovanou baterií testů v pedagogicko-psychologické poradně. Někdy je také důvodem nepoužívání standardizovaných testů školním speciálním pedagogem, jejich nedostatek, neznalost, chybějící zácvik.

Aktuální diagnostická zjištění chápou často školní speciální pedagogové jako výchozí bod, **informaci, která ukazuje cestu**, po níž je třeba s dítětem v nadcházejícím období jít. Zároveň jsou si vědomi aktuálnosti a krátkodobosti konkrétní informace. Vnímají dynamiku procesu, jsou si vědomi změny, která může v krátkém časovém období nastat, potřeby přizpůsobovat se těmto změnám.

2.5.5 Metody dynamické diagnostiky

Pro školního speciálního pedagoga je mnohdy obtížné oddělit diagnostický a intervenční proces. Při sledování a doprovázení dítěte v procesu osvojování nových dovedností, školní speciální pedagog sleduje potřebnou míru názornosti, dopomoci, rychlost postupu dítěte v chápání nových pojmů a okolností, za jakých podmínek dítě pojmy dokáže aplikovat. Intervenční proces se tak často stává procesem diagnostickým a naopak².

² Rozšiřující výsledky dotazníkového šetření mezi specialisty ŠPP lze najít na webových stránkách, kde je prezentována tematická metodická zpráva č. 5 k diagnostice v ŠPP. Dostupné na http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/Novinky/Metodicke_zpravy/5.TMZ_SPP_Diagnostika_ve_SPP.pdf

Příklad: „Nedá se konstatovat přesný postup. Jde o to zjistit, kam až dítě dosáhne a po krůčcích směřovat k danému cíli. Nezvládá-li, je potřeba okamžitě se vrátit k jednoduššímu řešení, když mu ani to nejde, jít zpět, až zvládne malé krůčky, poté postupně citlivě přidávat složitější.“ (osobní sdělení)

Příklad: „Dynamickou diagnostiku používám ve škole neustále, zejména při zjišťování příčin selhávání v učení. Nejprve zjišťuji úroveň percepce, čtení, psaní atd., ale jak jsem již uvedla dříve, nic nevyhodnocuji tabulkově, ale spíše se snažím zachytit, co dítěti jde, co nejde, jak se chová při práci – pozornost, motorický neklid, nervozita, klid... vše si zaznamenávám. Získané informace konzultuji s učitelem – jak vidí problémy dítěte on, jak se dítě chová ve třídě, co mu dělá potíže, jak se chová při práci. Poté ještě konzultuji s rodiči. Na základě těchto informací si stanovím reedukační popř. speciálně vzdělávací práci s dítětem. Během této práce si opět zaznamenávám zlepšení, zhoršení, posuny, popř. stagnaci. Sleduji, jaké podněty jsem ověřovala, jaká byla jejich účinnost, vhodnost apod. Snažím se přizpůsobit práci s dítětem jeho aktuálnímu stavu.“ (osobní sdělení)

Příklad: „Diagnostické ‚házení do škatulek‘ s definitivní platností a neměnností je zcela nemotivující a paralyzuje další výkony žáka, jeho rodiče i celkovou pružnost společenského mínění.“ (osobní sdělení)

Příklad: „Důležité je vnímání školních dovedností a předpokladů žáka v jejich pohybu, vnímání pružnosti zrání nervové soustavy a percepčních funkcí v souladu s tréninkem a posilováním oslabených dovedností. Posuzování posunu vpřed, snaha a úsilí ukazovat posuny žákovi. Výsledek není tak důležitý jako proces. Snaha povzbudit radost žáka ze zlepšení svých výkonů, nikoliv porovnávání se spolužáky či se standardizovanou normou. Soustředit zájem na způsob myšlení a práci žáka. Snaha identifikovat silné a slabé stránky žáka a ukazovat mu, jak ovlivňují jeho učební výkony. Hledání strategie změny, definování krátkodobých i dlouhodobých cílů pro žáka i pro všechny zaangażované na procesu.“ (osobní sdělení)

Z uvedených citací školních speciálních pedagogů je patrné, že uplatňují **základní principy dynamické diagnostiky**, jako je zjištění zóny aktuálního vývoje, poskytování adekvátních podnětů – posouvání dítěte v zóně nejbližšího vývoje, vedení dítěte, poskytování dopomoci, posouzení, nakolik se dítě dokázalo posunout díky intervenci. Zahrnuta je i potřeba aktivního přístupu žáka, resp. jeho vedení k aktivnímu přístupu.

Diagnosticko-intervenční postupy mají několik společných bodů:

- zjištění dané úrovně schopností, popř. dovedností,
- postup po krocích od jednoduššího ke složitějšímu,
- v intervenci upřednostnění materiálů, které jsou řazeny v posloupnosti od jednoduššího po složitější,
- hledání způsobů, jak navodit další nejbližší krok vývoje – hledání způsobů dopomoci,
- průběžné vyhodnocování efektivity procesu, sledování účinnosti dopomoci,
- vždy pracovat podle možností dítěte – obtížnost jednotlivých kroků nepřeceňovat, ale také nepodceňovat, nekompenzovat, nedělat za dítě to, co již zvládá samo,
- vést dítě k aktivnímu přístupu, samostatnosti,
- vyhodnocování intervence, zvážení posunů v dané oblasti, zápis,
- zpracování přípravy na další intervenci,
- pokud dítě neudělalo posun, je daná rovina dále rozvíjena, procvičována, není postupováno dál, není přidáván další stupeň obtížnosti.

Příklad: „Nic není definitivní, vše je ve vývoji, vždy jsou možnosti změny, jen je třeba se nad nimi zamyslet a dát dítěti svou podporu. Cíle nemají být nedosažitelné, někde v dáli, ale krátkodobé, malé krůčky a následně sdílená radost z nich posiluje chuť do práce. Posiluje sebevědomí jedince, eliminuje neustále srovnávání s manuálem a normami. Posiluje individuální přístup k žákovi. Zamýšlet se nad hloubkou procesu a ne jen nad výslednými výstupy. Nezařazuje dítě do neměnných kategorií. Školnímu specialistovi uvolňuje ruce, ale též ztěžuje práci, jelikož nic není na dlouho, je třeba stále sledovat změny. Dynamická diagnostika vyžaduje dynamický přístup, což nemusí každému vyhovovat. Je to přístup náročnější, vyžaduje průběžnou revizi postupů práce a volbu nových způsobů a dílčích cílů.“ (osobní sdělení)

2.5.6 Spolupráce s dalšími subjekty v diagnostickém procesu

Školní speciální pedagog v diagnostickém procesu spolupracuje se **všemi subjekty, které se mohou podílet na edukačním procesu**. Jsou to rodiče, zákonní zástupce jiní než rodiče (např. Fond ohrožených dětí, dětské domovy). Na půdě školy spolupracuje školní speciální pedagog s učiteli, s dalšími členy školního poradenského pracoviště, zejména pokud je ve škole zároveň školní psycholog. Následuje spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologické poradny, speciální pedagogická centra, střediska výchovné péče), dále např. s diagnostickým ústavem a zejména s dalšími odborníky (pediatr, neurolog, psychiatr).

2.5.7 Spolupráce s učiteli

Učitel je tím, kdo nejčastěji dává školnímu poradenskému pracovišti zakázku. Spolupráce učitele se školním speciálním pedagogem se často odvíjí od **osobnostního a profesionálního nastavení ke spolupráci na obou stranách**. Z iniciativy pedagogů je nejčastěji zahájena speciálně pedagogická péče o žáka.

Pro velkou část školních speciálních pedagogů je učitel největším zdrojem informací o žákovi, dává první informace o potížích žáka a charakterizuje jejich úroveň:

- popisuje žákův výkon,
- hodnotí žákův výkon ve srovnání s normou i se třídou,
- porovná výkony žáka v jednotlivých předmětech,
- poukáže na výsledky žákovy práce, produkty činností,
- zhodnotí postup žáka při plnění různých úkolů,
- sdělí svůj názor, proč se dítěti nedaří (řada možných příčin),
- posuzuje práceschopnost, udržení pozornosti,
- vyhodnocuje realizovaná opatření, jejich efektivnost,
- posuzuje motivovanost žáka k učení v jednotlivých předmětech, jeho aktivitu,
- popíše pozici žáka v kolektivu třídy,
- charakterizuje kázeňské potíže,
- poukáže, v čem je žák dobrý, co mu jde.

K nejčastějším formám spolupráce s učitelem patří rozhovor, společný rozbor výkonů žáka, jeho písemných prací, výkonů v sešitech; pozorování ve třídě; pozorování spolupráce žáka s učitelem, učitele se žákem; pozorování chování a rozbor výkonů žáka ve spolupráci s různými učiteli.

2.5.8 Spolupráce s rodiči

Diagnostický proces zpravidla začíná **rozhovorem s rodiči**, kde školní speciální pedagog získává informace, které mohou ovlivňovat výkony a chování dítěte. Jde zejména o získání dat z osobní anamnézy souvisejících s potížemi dítěte, pohled rodičů na situaci či problém. Rodič přináší informace z domácího prostředí – zda má dítě doma stejné nebo podobné potíže v porovnání se školou, a jak se případně projevují v domácí přípravě.

V oblasti domácí přípravy je nutné zkoumat, jak se dítě učí, zda a jaký má v práci systém, zda mu s přípravou někdo pomáhá a kdo a v jaké míře, v jakém rozsahu a s jakou časovou dotací.

Důležitý je pohled rodičů na pracovní volní návyky svého dítěte, zda a jak je podporují, v čem spatřují silné stránky dítěte, v čem je dobré, co mu jde. Společně s dítětem rodič informuje, jak dítě tráví volný čas; zda má kamarády, zda chodí ven.

Po ukončení diagnostiky jsou rodiče **seznámeni s výsledky šetření**; jsou konzultována navrhovaná opatření – jak ve výuce, tak pro případné převzetí do péče školního speciálního pedagoga. Rodičům jsou doporučeny konkrétní reedukační postupy při práci s dítětem, popř. jsou zvažovány další možnosti řešení, jako např. objednání v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, středisku výchovné péče.

Mnohá školní poradenská pracoviště **aktivně pracují s diagnostickými zjištěními ze školských poradenských zařízení**. Zprávu z vyšetření školského poradenského zařízení konzultuje školní specialista s rodiči a zúčastněnými učiteli. Dochází tak k vyvození a ujasnění postupů, aplikaci postupů doporučených školskými poradenskými zařízeními v rámci podmínek školy, vytvoření podmínek umožňujících překonávat potíže žáka jak ze strany školy, tak i ze strany rodiny.

Školní speciální pedagog posléze **sleduje a vyhodnocuje plnění a účinnost navržených opatření**. S rodiči jsou domlouvány další konzultace k vyhodnocení, doplnění a upřesnění postupů. Jsou voleny konzultace osobní, telefonické, e-mailové. Některé školy mají u vybraných žáků s rodiči zavedeny písemné záznamy, kam rodiče i školní speciální pedagog, popř. třídní učitel zapisují, které úkoly bude dítě plnit, jak dítě reaguje na daný úkol, jak se daří úkol splnit, jaké okolnosti napomáhají jeho plnění.

2.5.9 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Předání informací školskému poradenskému zařízení podstatných pro **diferenciální diagnostiku potíží žáka** se odehrává několika způsoby a jejich kombinací. Časté je písemné vyplnění a po písemném souhlasu zákonného zástupce předání **školního dotazníku**. Pokud školní speciální pedagog provádí u žáka depistážní šetření, diagnostiku nebo má žáka v intervenční péči, podílí se spolu s třídním učitelem na jeho vyplnění. Někdy vytváří školní speciální pedagog vlastní zprávu pro pracovníky poradny. Kromě výsledků **diagnostiky ve škole** je vhodné uvést informaci o **průběhu a výsledcích intervenčních postupů**.

Pro upřesnění informací mohou se souhlasem zákonného zástupce žáka probíhat **osobní, telefonické nebo elektronické konzultace**.

Když rodiče předají škole zprávy ze školského poradenského zařízení, diagnostický proces a spolupráce se školským poradenským zařízením zpravidla nekončí. Následuje

prostudování zprávy a uvedených doporučení, konzultace s třídním učitelem a ostatními vyučujícími, aplikace závěrů vyšetření na školní podmínky, na možnosti rodiny, probíhají další konzultace s rodinou.

Neméně důležité je průběžné sledování a vyhodnocování účinnosti navržených opatření, v případě potřeby vzájemné konzultace.

2.6 Intervenční a terapeutická činnost školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti

Intervenční a terapeutická činnost školního speciálního pedagoga vychází jednak z přímých zakázek od klientů (žáků, rodičů, učitelů), dále se podílí vyslovená či nevyslovená očekávání ze strany školy i rodičů. Sám školní speciální pedagog realizuje činnosti na základě vlastních diagnostických zjištění a pociťovaných potřeb klientů.

2.6.1 Typy intervenčních činností školního speciálního pedagoga

Typ i rozsah poskytované intervenční péče je určován závažností obtíží klienta. V rámci školního pedagogického pracoviště (ŠPP) může být intervenční péče poskytována **individuálně** nebo **skupinově**, kdy se může jednat o malou skupinku (do 6 žáků) s obdobnými obtížemi či problémy nebo o celou třídu.

Intervence může být **krátkodobá**, kdy se jedná spíše o poskytnutí informací. Může se jednat o jednorázovou konzultaci s vyučujícím upozorňujícím na problém, s třídním učitelem, se zákonným zástupcem nebo se samotným žákem. Mezi krátkodobé aktivity můžeme počítat i úvodní adaptační kurzy pro žáky nastupující na střední školu. Většina intervenčních aktivit školního speciálního pedagoga (ŠSP) má však **dlouhodobý charakter**. Typickým příkladem dlouhodobé intervence jsou nápravy specifických poruch učení, ale mohou to být i programy pro práci se třídou.

Východiskem pro intervenční činnost ŠSP je výsledek diagnostiky a stanovení cíle, kterého má být intervencí dosaženo: zda se jedná o aktuální problém a jeho odstranění či o budování a rozvoj určitých dovedností a kompetencí. Povaha problému určuje i **intenzitu** intervenčních aktivit a použitých technik a metod.

Typy použitých intervenčních aktivit jsou závislé na **kompetencích** školního speciálního pedagoga, na tom, které techniky ovládá. V ostatních případech je intervence spíše hledáním odborné pomoci.

Svůj účel intervenční činnost splní za předpokladu, že bude zahájena včas, budou použity správné techniky vedoucí ke stanovenému cíli a budou odpovídat klientovým potřebám.

2.6.2 Nejčastější intervenční aktivity školního speciálního pedagoga

Východiskem pro intervenční činnost školního speciálního pedagoga je vytyčení hlavních problémů žáka a stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy nebo vypracování individuálního vzdělávacího programu, tedy **stanovení druhu, rozsahu, frekvence a trvání intervenčních činností a způsob jeho vyhodnocování**.

2.6.2.1 Reedukační činnosti školního speciálního pedagoga

Pojmem **reedukace** je označován soubor speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí, zejména funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání nebo rozvoj percepčně motorických funkcí. Jeho výsledkem by mělo být nejen vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale i plná nebo částečná kompenzace problematiky plynoucí ze specifické poruchy učení (Jucovičová, 2004).

Reedukace musí být přizpůsobena konkrétním potřebám dítěte a začínat by měla na úrovni, ve které dítě ještě nemá problémy. Nároky by měly být zvyšovány postupně a povolna. Vzhledem k tomu, že žáci mívají tendenci si spíše zapamatovat chyby než správný postup, je vhodné chybám předcházet nebo na ně příliš neupozorňovat. Při reedukaci je vhodné využívat multisenzoriální přístup: zapojení zraku, sluchu, hmatu, čichu, pohybu a rytmizace. Pro žáky bude činnost přitažlivější a napomůže zapamatování nových informací.

Reedukace není doučování. Může se však vyskytnout situace, kdy je třeba látku vysvětlit jiným způsobem (např. vysvětlení sémantiky vyjmenovaných slov).

Ucelené reedukační programy se používají **při individuální práci se žákem**, ale mohou být někdy realizovány i **skupinově**. Některé jsou uplatňovány u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jiné mají svou úlohu při prvních náznacích obtíží. Zařazení žáka do nich může podpořit prevenci školního selhávání. Můžeme je rozdělit i z hlediska věku žáka (Kucharská, Toman, 2010).

2.6.2.2 Intervenční programy pro žáky

Školní speciální pedagog může ve své činnosti realizovat celou řadu intervenčních programů, které se odvíjejí od věku žáků.

- Programy určené **pro předškolní děti**: edukačně stimulační programy rozvíjející psychické funkce (kognice, paměť, pozornost), schopnosti či dovednosti (rozvoj řeči a verbálního projevu, motoriky a grafomotoriky, sluchové a zrakové percepce, předčíselných představ...), dále programy pro děti po odkladu školní docházky nebo s dílčí nezralostí, u kterých je předpoklad vyrovnání do zahájení školní docházky.
- Programy určené **pro žáky školního věku**: práce se žáky v riziku vzniku speciálních vzdělávacích potřeb, stimulační programy pro žáky, náprava specifických poruch učení, programy rozvoje školních dovedností; práce se žáky výkonově problémovými nebo celkově neprospívajícími, práce se žáky se zdravotním postižením, zdravotním a sociokulturním znevýhodněním, vše s cílem překonat obtíže v oblasti školního výkonu, podpory školní úspěšnosti a podpory úspěšného vzdělávání.
- Vedení skupin **ve spolupráci se školním psychologem**: pro děti s obtížemi se začleněním do skupiny, s problémy v chování, děti zvýšeně citlivé, ostýchavé, se syndromem ADHD. Cílem intervence by mělo být zvládat efektivnější způsoby komunikace ve skupině, tedy posilování sebevědomí a sebepojetí dětí, zdokonalování sociálních dovedností a zkušeností, pozitivní motivace a aktivizace, podpora přijetí žáků se SVP do třídní skupiny. Při práci mohou být využívány prvky arteterapie, dramaterapie či muzikoterapie, příp. relaxace.
- **Práce s třídními kolektivy** opět ve spolupráci se školním psychologem: představuje jak preventivní skupiny (rozvoj sociálních dovedností, adaptační skupiny), tak i intervenční

skupiny v rámci primární prevence rizikového chování (práce se sociálním klimatem v problémových třídách, rozvoj sociálních vztahů); práci s třídním kolektivem zpravidla předchází sociometrické šetření.

- **Adaptační kurzy:** zejména pro žáky nastupující na střední školy. Zaměřeni na rozvoj psychosociálních vztahů.
- Skupiny **mimořádně nadaných žáků:** charakter „klubových“ setkání, předkládání her, kvízů, rébusů, řešení složitějších úkolů.

2.6.2.3 Úpravy školního prostředí

Ve spolupráci s učiteli i ostatními členy ŠPP se školní speciální pedagog podílí i na konkrétních úpravách prostředí ve třídách, ve škole tak, jak to vyžadují potřeby žáků.

Příklad dobré praxe

Žákyně 2. třídy základní školy s diagnózou selektivní mutismus, úzkostná porucha.

Dívka s učitelkou komunikovala pouze neverbálně, spolužákům se vyhýbala, měla problémy před nimi i svačit. ŠSP zajistil k lavici dívky paravan, za kterým viděla na učitelku a na tabuli. Došlo ke zklidnění a postupně dívka začala „nahlížet“ do třídy, zajímala se o dění a začala navazovat neverbální kontakt se spolužáky. Vždy se ale mohla uchýlit do svého bezpečí.

2.6.2.4 Intervenční činnosti zaměřené na pedagog

Intervence ve prospěch žáka je zajišťována také nepřímo, spoluprací s pedagogy. Konzultace s pedagogy ve smyslu intervenčním jsou zaměřené na přípravu a vytvoření **individuálního vzdělávacího plánu** pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo **plánu pedagogické podpory**, na průběžné vyhodnocování navržených **podpůrných opatření**. Školní speciální pedagog poskytuje konzultace a doporučení pedagogům vzdělávajícím děti a žáky, kterým je poskytována individuální nebo skupinová intervenční péče.

V rámci intervenčních programů pro skupiny či třídy je žádoucí spolupráce ostatních pedagogů, zejména třídních učitelů. Jednak jsou informováni o probíhajících aktivitách a jednak se jich mohou sami účastnit a spolupracovat při jejich realizaci.

2.6.2.5 Intervenční činnosti zaměřené na zákonné zástupce žáků

Konzultace se zákonnými zástupci předchází diagnostické i intervenční činnosti školního speciálního pedagoga. Z oblasti intervenčních aktivit jsou jim nabízeny aktivity vhodné pro jejich dítě. Bez informovaného souhlasu zákonných zástupců diagnostická ani intervenční činnost nemůže být zahájena.

V rámci své činnosti školní speciální pedagog realizuje **konzultace** či **vedení** zákonných zástupců žáků zařazených do některého typu intervence. Pokud to dovolují časové možnosti, je vhodné, aby reedukační činnost probíhala **za účasti zákonných zástupců**. V ostatních případech je důležité domluvit pravidla k **předávání informací** o průběhu reedukace a k doporučením pro domácí práci.

Součástí intervenčních činností jsou i informativní sdělení v rámci třídních schůzek tematicky vycházející z aktuální potřeby školy, třídy.

2.7 Odborné okruhy školního speciálního pedagoga v oblasti školní úspěšnosti

2.7.1 Školní selhávání, neprospěch

Školní úspěšnost je **determinována mnohými okolnostmi**, nejen úrovní rozumových schopností žáka, ale také jeho osobnostními charakteristikami, motivací ke školní práci, úrovní emocionálního vývoje a sociálním prostředím, ve kterém vyrůstá. Další proměnné vstupují na úrovni podmínek ve škole. Do určité míry může ovlivňovat školní úspěšnost samotný učitel, používané didaktické metody i způsob zacházení s nimi včetně jejich načasování. Prožívání školní úspěšnosti a neúspěšnosti je subjektivní a významnou měrou ovlivňuje postoj dítěte ke škole i sobě samému. Všichni žáci, kteří se ocitají **v riziku školního selhávání**, jsou pro speciálního pedagoga potenciálními klienty a jeho rolí je aktivně hledat mechanismy, kterými lze zlepšit jejich situaci.

Podle Langer (1999) prospívající žák uskutečňuje prostřednictvím školy nároky společnosti na svou osobnost. Znamená to, že žákovy výkony, činnosti a vývoj jeho osobnosti jsou **v souladu s požadavky školy**. Ve školní praxi se však setkáváme i s dětmi, které nejsou schopny školním požadavkům vyhovět. Menší obtíže se během školní docházky vyskytnou téměř u všech dětí. Obvykle jsou přechodné, způsobené specifiky vývojového období nebo adaptací na nové podmínky sociálního prostředí. Neprospěch žáků běžných základních škol, u nichž není vážnějším způsobem narušen jejich somatický ani psychický stav, bývá nejčastěji způsoben výchovnými a výukovými obtížemi.

V procesu vzdělávání se škola zaměřuje především na to, aby žák zvládl učivo dané osnovami, a již méně se věnuje rozvoji žákovy osobnosti. Také trestání za přestupky či nedostatky je jednodušší než vytváření modelů správného chování. Proto také v případě, kdy se zhoršuje žákův prospěch, přistupují častěji pedagogové k represivním opatřením, jako je zadávání zvláštních domácích úkolů, psaní poznámek apod. Žák, který se snaží učební látku zvládat, a přesto není úspěšný, považuje tento tlak za násilí a křivdu a vytváří si ke škole a učení negativní postoj.

Abychom mohli frustracím neprospívajícího žáka předejít a současně se tak vyhnout celkovému školnímu selhání, je nezbytně nutné postupovat **od hledání příčin k cílené motivaci a podpoře žáka, která umožní jeho školní úspěšnost zlepšovat**. Školní speciální pedagog není na tyto úkoly sám, resp. aktivuje svoji účast až poté, co s tímto problémem pracuje učitel daného předmětu či třídní učitel. Do hledání příčin významně vstupuje i psycholog, který může zjišťovat rozložení úrovně intelektových schopností. Někdy ovšem zůstane pouze u této diagnostické fáze a nepokračuje intervence směrem k žákovi. Je-li ve škole přítomen školní speciální pedagog, měl by aktivovat právě intervenci směrem k žákovi, rodičům i pedagogům a optimalizovat postup tak, aby žák pracoval na úrovni svých možností.

Podle toho, odkud přichází hlavní zdroj poruch a obtíží způsobující neprospěch žáka, můžeme příčiny rozlišovat na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). (Langer, 1999) I zde musíme podotknout, že pojem školního selhávání je relativně subjektivní a jinak na něj může nahlížet samotný žák, jinak rodiče a odlišně zase učitelé. I mezi učiteli navzájem mohou být různé postoje k tomu, kterého žáka považují za selhávajícího, resp. pracujícího pod úrovní svých schopností.

2.7.1.1 Vnitřní příčiny školního neprospěchu

Mezi vnitřní příčiny školního neprospěchu je možné zařadit nedostatek rozumových schopností, nerovnoměrné nadání, mimointelektové rizikové faktory, obtíže podmíněné somatickým stavem dítěte aj.

Nedostatky rozumových schopností, tj. snížená úroveň rozumových schopností, ovlivňuje školní výkonnost dítěte. Kromě dětí s výrazně podprůměrnou inteligencí, které vůbec nejsou schopny zvládnout učivo základní školy, zahrnujeme do této skupiny děti, u nichž je inteligence snížená do pásma mírného podprůměru. Je třeba počítat, že i žáci s podprůměrnými výkony na základě nižšího nadání se mají vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu.

Dále to mohou být děti s **nerovnoměrným nadáním**, které mají obtíže pouze v určitých předmětech nebo v oblastech učení. Tento neprospěch je typický pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení a syndromem ADHD či ADD. Do této skupiny patří i **děti s mimointelektovými rizikovými faktory, s obtížemi podmíněnými vývojovými změnami.** Souvisejí s fyzickou a psychickou připraveností dítěte na školu. Opožděný vývoj a nezralost se odráží v poznávací oblasti a tím ovlivňuje výkon a úspěšnost dítěte.

Děti mající obtíže podmíněné somatickým stavem. Akutně či dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav ovlivňuje školní úspěšnost žáka. Čím jsou obtíže delší a závažnější, chronifikuje se jednak samotný zdravotní stav a jednak stoupá riziko chronifikace vzdělávacích obtíží. Žák často ve vyučování není přítomen, zameškané učivo pak dohání v závislosti na svém zdravotním stavu, ale také na základě úrovně svých schopností s různou mírou podpory rodiny. U dětí s tělesným postižením může nepřímo ovlivňovat školní neprospěch sociální aspekt jejich tělesné deformace nebo omezené hybnosti.

Přímý vliv na žákovu úspěšnost má smyslové postižení, poruchy nervové soustavy, poruchy žláz s vnitřní sekrecí nebo organické mozkové poruchy.

Dalším faktorem jsou obtíže podmíněné osobností a aktuálním psychickým stavem dítěte. Výsledky školní práce závisejí i na aktuálním psychickém ladění, na motivaci ke školní práci a jsou ovlivňovány hodnotovým systémem a sebehodnocením žáka ke školní práci.

2.7.1.2 Vnější příčiny školní neúspěšnosti

Při rozvoji školní neúspěšnosti hrají roli různé činitele, dítě v jeho výkonech ovlivňuje rodina, škola, můžeme zmínit i mimorodinné i mimoškolní vlivy.

Není sporu, že **rodina** ovlivňuje školní výkon i školní úspěšnost velkým dílem. Záleží na hodnotové orientaci rodiny, jak je vzdělání samo o sobě ceněno. Dále jsou to požadavky kladené na dítě ze strany rodičů a očekávání úspěšnosti, ale také to, zda jsou připraveni dítě podpořit pro dosahování dobrých výsledků. Výukové selhávání se může dostavit, je-li rodina v krizi (náročné životní situace – nemoci, úmrtí, emoční problémy, existenční starosti) či jsou narušeny vztahy mezi jednotlivými členy rodiny. Negativně na dítě může působit i nevhodný typ rodinné výchovy. Dále může přispívat k rozvoji neúspěšnosti dítěte negativní vztah mezi učitelem a žákem, ale také nevhodný vztah mezi rodiči a učitelem.

Školní vlivy zahrnují nevhodné sociální klima ve škole i třídě, nevhodné didaktické a výchovné prostředky učitele, předpojatost učitele vůči dítěti, favorizování aj.

Nutné je zmínit i **vlivy mimorodinné a mimoškolní**, jako např. působení part, sociálně negativní jevy, působení masmédií aj.

2.7.1.3 Možnosti podpory žáků s neprospěchem z pohledu školního speciálního pedagoga

Základem práce školního speciálního pedagoga v oblasti neprospěchu je nutné poznat pozadí tohoto jevu. Školní speciální pedagog si klade otázky a na základě odpovědí na ně může zahájit intervence, a to jak se samotným žákem, tak s učitelem či rodiči.

- Jak se školní selhávání projevuje?
- Kdy mělo počátek?
- Jaké jsou důvody školního selhávání?
 - žák (způsob přípravy, proces učení, hodnocení školních výsledků, mimoškolní problémy...),
 - učitel (způsob výuky, přístup k žákovi, didaktická zdatnost...),
 - třída (hodnoty ve třídě, vztahy mezi spolužáky),
 - učivo (ve vztahu k procesu učení a didaktickému postupu učitele),
 - rodina (podpora při domácí přípravě, zájem o školu, problémy v rodině...).

Speciálně pedagogická diagnostika je vedena s cílem poznat všechny okolnosti, které neprospěch žáka způsobují, na což pak může navázat příprava pedagogických opatření, které by mohly problém řešit. Osvědčuje se spolupráce s psychologem, který se může zapojit do sledování okolností na straně dítěte z hlediska emocionálních či osobnostních aspektů.

Problémy s prospěchem jsou řešeny v závislosti na věku dětí.

Školní speciální pedagog se věnuje předcházení neprospěchu již v předškolním věku, kdy v rámci kurzů rodičů a předškoláků si děti osvojují základní školní dovednosti, rozvíjejí grafomotoriku a posilují kognitivní funkce. Komunikuje s rodiči a metodicky je vede. Tento způsob je využíván zejména ve školách, které mají také mateřskou školu. I když dítě v tomto věku nemůže mít prospěchové problémy, neboť není klasifikováno, je tato činnost vzhledem k tématu významná – může v budoucnu snížit problém žáka včasným rozvojem dílčích funkcí či podporou zájmu o školní aktivity.

Po zvládnutí adaptace na školní nároky speciální pedagog sleduje oblast rozvoje čtenářských, psacích, jazykových dovedností a matematických představ. Pro mnohé děti je to náročné období a jejich výsledky nemusí odpovídat představám pedagoga ani rodiče, nemusí se však nutně jednat o dítě se specifickou poruchou učení. Na základě depistáže, komunikace s pedagogem a rodičem je možno vést dítě jako **dítě s rizikem specifické poruchy učení (SPU)**. Pedagog se může dítěti věnovat individuálně, žáci mohou navštěvovat individuální či skupinové programy zaměřené na stimulaci dílčích funkcí nebo na rozvoj školních dovedností u speciálního pedagoga. Na některých školách toto využívají v rámci třístupňového modelu péče (Mertin, Kucharská a kol., 2007), kdy se ve druhém stupni školní specialista zabývá všemi žáky, kteří potřebují jeho odbornou pomoc. Mohou to být právě i děti s prospěchovými problémy.

Přetrvávají-li problémy v základních školních dovednostech, zejména v období mladšího školního věku, je namísto **diagnostika specifických poruch učení** ve školském poradenském zařízení. Po přidělení diagnózy jsou děti zařazeny do reedukační péče individuální či skupinové.

Školní speciální pedagog **metodicky vede pedagogy a rodiče**, připravuje individuální vzdělávací plán (IVP), případně se podílí na jiných intervenčních opatřeních, která by mohla

docílit zlepšení pozice žáka z hlediska prospěchu. Osvědčují se **dílny pro rodiče a žáky**, kde rodičům školní speciální pedagog ukazuje a vysvětluje, jak mají s dětmi pracovat doma, dostávají metodické listy a návody pro práci v domácím prostředí.

Obtížné se může pro některé žáky jevit období **přechodu na 2. stupeň**. Speciální pedagog se podílí na přípravě adaptačních kurzů, spolupracuje s pedagogy, vypracovává na podnět učitelů diagnostiku tříd a následně pracuje se třídou na posílení vztahů mezi žáky, pracuje se styly učení apod. Pro žáky různých ročníků 2. stupně se v některých školách organizují „projektová odpoledne“, kde se žáci učí týmové spolupráci při plnění zajímavých úkolů.

Školní speciální pedagog se může také zapojit do **vytváření plánu pedagogické podpory / osobního rozvoje žáka**, s cílem zlepšit prospěch, který využívá práci s hodnocením na základě portfolia, včetně úpravy kritériálního hodnocení.

Školní speciální pedagog rovněž participuje na **kariérovém poradenství** pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také pro žáky s výukovými obtížemi – otázka prospěchu a jeho zlepšení je v této oblasti velmi důležitá.

Problematika studia na střední škole je řešena z obecného hlediska podobně jako na základní škole. Odborné činnosti ŠSP jsou zaměřeny na depistážní, diagnostické, metodické a konzultační. Studentům jsou poskytovány poradenské konzultace, odborné intervence, případně terapie v příslušných oblastech.

Příklad dobré praxe: Strategie prevence nepospěchu žáků

Cíle

- Zvýšení motivace žáků ke školní práci.
- Minimalizace počtu prospěchově neúspěšných žáků.

Minimalizace počtu žáků opakujících ročník.

Cílová skupina

Žáci, kteří se jeví jako nedostateční:

- Nevypracovávají domácí úkoly, nenosí pomůcky, nepřipravují se průběžně do výuky, chybí soustavná kontrola a důslednost při přípravě.

Formy práce

Realizace podpůrných programů

- Redukce požadavků na obsah učiva.
- Oznámení písemné práce, stanovení termínu zkoušení z konkrétního učiva.
- Využívání pomůcek, které pomohou žákovi lépe se orientovat v učivu.
- Konzultační hodiny.
- Učitel si zve žáka na konkrétní termín v případě, že žák potřebuje opakovaně vysvětlit probírané učivo.
- Učitel si prostřednictvím žakovské knížky nebo telefonicky zve rodiče současně se žákem, aby je informoval o pravidlech práce a podpoře žáka.
- Konzultace se školním speciálním pedagogem.

- Učitel využívá služby školního speciálního pedagoga.
- Učitel kontaktuje rodiče žáka a doporučí spolupráci se školním speciálním pedagogem.

Žáky zařazené do podpůrného programu je třeba motivovat ke splnění zadaných úkolů, opakovaně oslovovat, přizvat partnery (TU, ŠPP, vedení školy aj.).

Pokud žák ani v případě vyčerpání všech výše uvedených metod a forem práce nezmění svůj přístup k plnění školních povinností a jeho prospěch se v konkrétních předmětech nezlepší, bude na konci klasifikačního období hodnocen jako nedostatečný. Žák bude zařazen do podpůrného programu dle pravidel pro 2. pololetí:

- Učitel vypracuje přehled úkolů vycházejících z běžného, ale zredukovaného učiva na období max. 14 dnů se stanovením konkrétních výstupů a termínů jejich splnění.
- Vzhledem k tomu, že se u neprospívajícího žáka jedná o dlouhý časový interval, bude o plánu s dítětem pravidelně hovořit a připomínat termíny.

Plány budou předány poprvé rodičům při osobním jednání, následné plány budou vkládány do žákovské knížky (nebo jiným předem stanoveným způsobem), kde si je rodič vyhledá.

Postup při selhávání podpůrného programu

- Při selhávání podpůrného programu komunikuje učitel předmětu nejprve s rodiči žáka.
- Při opakovaném selhávání informuje třídního učitele, který se pokusí sjednat prokazatelným způsobem nápravu.
- V případě neúspěchu spolupracuje učitel se školním speciálním pedagogem a výchovným poradcem, popř. vedením školy.
- Kumuluje-li se nedostatečný prospěch žáka s problémovým chováním, osloví učitel ŠPP ihned. Metodik prevence spolu se školním specialistou řeší problémové chování od samého počátku.
- Selže-li podpůrný program přes vyčerpání všech výše uvedených metod a forem práce, bude na konci klasifikačního období za 2. pololetí prospěch žáka hodnocen jako nedostatečný.

2.7.2 Žáci se zdravotním postižením

2.7.2.1 Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb. v § 16 definuje žáky se zdravotním postižením. Podle tohoto paragrafu je za zdravotní postižení považováno: mentální postižení, tělesné postižení, zrakové postižení, sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování.

2.7.2.2 Vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Žáci s jednotlivými typy zdravotního postižení jsou v relaci se zněním školského zákona vzdělávání **ve spádové škole**, v případě, že rodiče projeví zájem, tak **ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením**.

V případě vzdělávání v rámci individuální integrace, tedy v rámci tzv. **inkluzivního vzdělávání** je pro úspěšné vzdělávání žáka prioritní identifikovat jeho vzdělávací, případně speciální vzdělávací potřeby a na základě doporučení školského poradenského zařízení (v případě žáků se zdravotním postižením především speciálně pedagogického centra) realizovat taková podpůrná opatření, která podpoří úspěšnou integraci, případně která eliminují školní neúspěšnost žáka.

2.7.2.3 *Aktivity školního speciálního pedagoga ve prospěch žáků se zdravotním postižením*

Školní speciální pedagog při práci s těmito žáky realizuje především tyto činnosti:

Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb (SVP), která je již obvykle zjištěna ze strany SPC, je ale možné, že se zdravotní postižení u žáka zjistí až ve škole, případně vznikne během školní docházky (např. tělesné postižení po úrazu). V případě zjištění těchto potřeb, pokud tyto nejdou naplnit bez pomoci či intervence školského poradenského zařízení, odešle školní speciální pedagog v součinnosti s vedením školy rodiče žáka do nejbližšího zařízení a připojí zprávu z vlastní diagnostiky v prostředí školy a popíše průběh dosud realizovaných opatření.

Individuální práce se žákem se zdravotním postižením se bude odvíjet od doporučení školského pedagogického zařízení (ŠPZ), které posoudí míru speciálních vzdělávacích potřeb a doporučí optimální podpůrná opatření. Jedním z těchto opatření může být např. doporučení **podpory asistenta pedagoga** ve třídě, kde je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.

Dalším příkladem podpůrného opatření může být např. individuální **podpora školním specialistou** (pokud je v rámci školního poradenského pracoviště), což může být u jednotlivých typů postižení:

- mentální postižení – individuální práce se žákem v některém předmětu nebo podpora za pomoci Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování,
- tělesné postižení – individuální pomoc v některém předmětu, práce na speciálně upraveném PC, podpora v oblasti grafomotoriky,
- zrakové postižení – prostorová orientace žáka, výuka na Pichtově psacím stroji, tvorba pomůcek, učebních textů,
- sluchové postižení – zajištění podpory ve výuce, znakový jazyk, spolupráce se specialisty,
- vady řeči – individuální logopedická intervence, tvorba výukových pomůcek pro žáka s vývojovou dysfázií,
- souběžné postižení více vadami – individuální práce se odvíjí o kombinace druhů zdravotního postižení a tím determinovaných speciálních vzdělávacích potřeb,
- autismus – individuální práce v rámci tvorby strukturovaného vyučování, pomůcek, komunikačních deníků.

Důležité je, aby byly tyto činnosti realizovány **kvalifikovaně**. Pokud školní specialista v doporučených opatřeních není vzdělán, není vhodné pouštět se zbytečně do pomoci za každou cenu, nýbrž je důležité hledat pomoc a radu ve školském poradenském zařízení, které podporu doporučilo.

Kromě intervencí realizuje školní speciální pedagog pomoc těmto žákům také prostřednictvím **náslechu ve třídě** – pozorování s cílem zjištění SVP a jejich aktuálního nastavení a funkčnosti ve vyučování, pozorování vztahů s ostatními žáky ve třídě a možnosti podpory interakce žáka se SVP s ostatními žáky, zjišťování silných a slabých stránek monitorování naplňování doporučení navržené ŠPZ, případná korekce ve spolupráci se ŠPZ podle aktuální situace/podmínek. Školní speciální pedagog tak zajišťuje pro ŠPZ zpětnou vazbu o účinnosti stanovovaných opatření, podílí se na vypracování individuálního vzdělávacího plánu (viz kapitola 4, věnovaná problematice IVP).

Činnosti se skupinou žáků – pokud je doporučena skupinová aktivita, např. reedukace, je také vhodné pracovat se skupinou žáků dle nastavených IVP.

Spolupráce s učiteli a asistenty pedagoga je pro speciálního pedagoga stěžejní, protože je metodicky vede v případech, kdy se jedná o žáky se SVP či rizikem jejich rozvoje. Dává jim vhodná doporučení pro práci se žákem, pro tvorbu IVP, pro úpravu prostředí ve třídě žáka, pro hodnocení IVP, vybavení odpovídajícími pomůckami atd. (viz kapitola 4).

Spolupráce s rodiči těchto žáků je nejvýznamnější při zahájení integrovaného vzdělávání, pokud vše již funguje, je speciální pedagog již spíše konzultantem způsobu integrovaného vzdělávání. Důležité je identifikovat očekávání rodičů, jejich možnosti spolupráce se školou a také identifikovat jejich limity při návaznosti na školní vzdělávání.

Zcela zásadní je úloha ve smyslu **koordinace celého procesu vzdělávání**, která je vlastně nejvýznamnějším úkolem v práci školního speciálního pedagoga. Koordinuje totiž spolupráci školy s rodiči, se školskými poradenskými zařízeními, s orgány OSPOD, policie ČR, soudy, lékaři, rehabilitačními zařízeními atd.

2.7.3 Žáci se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení jsou jednou z nejčastějších diagnóz v rámci zdravotního postižení, tak jak je v § 16 definuje zákon č. 561/2004 Sb.

Zatímco se školní speciální pedagog setkává s některými typy zdravotního postižení méně často (např. žáci s poruchami autistického spektra, žáci postižení souběžnými vadami), **žáci se specifickými poruchami učení jsou jeho nejčastějšími klienty**. Najdeme je v každé škole a v poměrně v rozsáhlé míře (statistiky v posledních letech uvádějí v populaci 8–9 % žáků s SPU).

V tématu specifických poruch učení hraje proto školní speciální pedagog velkou úlohu, a to v rovině osvětové a vzdělávací, ale také v rovině realizační (standardní činnosti preventivní, diagnostické, intervenční, terapeutické) i metodické (spolupráce s učiteli a rodiči ve prospěch žáků s SPU).

2.7.3.1 Pojem specifických poruch učení

Co to jsou specifické poruchy učení (SPU)? Slovem „**specifické**“ rozumíme, že se nejedná o globální výukové obtíže či selhávání v důsledku sníženého rozumového potenciálu či jiných mimointelektových důvodů, ale obtíže se týkají jen některých oblastí. Nejčastěji oblasti čtení, psaní a grafomotoriky, pravopisu či matematických schopností. Žák dosahuje ve výše jmenovaných oblastech nebo jen v některých z nich výrazně nižších výkonů než v jiných oblastech.

Při stanovení diagnózy SPU je sledován **intelektový potenciál** žáka a zároveň prokázání určitých **deficitů v kognitivně-percepčních oblastech** souvisejících se čtením, psaním i pravopisem. Prokazatelně se **nejedná důsledek chybné metody výuky čtení** (didaktogenní obtíže), nejedná se ani o důsledek zanedbání v podobě nedostatečné příležitosti ke cvičení čtení a psaní.

Slovem „**vývojové**“ rozumíme skutečnost, že diagnózu můžeme spolehlivě stanovit až v určité fázi vývoje dítěte, nejčastěji až v období, kdy se učí číst a psát či ještě spolehlivěji po

ukončení počáteční etapy rozvoje čtení a psaní, tj. koncem 2. ročníku či v průběhu 3. ročníku. Během vývoje se obraz poruchy může měnit – pro diagnózu SPU je typické, že přetrvává po celý život a nezasahuje jen oblast mateřského jazyka či výuky cizích jazyků. Nejedná se pouze o problém související izolovaně se školou, ale o komplexní zásah do života člověka. Specifické poruchy učení ztěžují proces vzdělávání, limitují volbu profese, promítají se do praktického života a společenského uplatnění a mají vliv i na osobní sebepojetí a mezilidské vztahy.

2.7.3.2 Projevy specifických poruch učení

Specifické poruchy učení (souhrnně a pro zjednodušení můžeme hovořit o „dyslexii“) můžeme podrobněji rozdělit na **dyslexii** – poruchu čtení, **dysortografii** – poruchu pravopisu, **dysgrafii** – poruchu psaní a grafomotoriky; nejčastěji se vyskytují kombinace dyslexie - dysortografie či dysgrafie – dysortografie. Dyskalkulie – porucha matematických schopností je vzácnější a též se často vyskytuje v kombinaci s výše uvedenými poruchami.

Mezi typické **deficity** člověka s dyslexií, z nichž uvedeme jen ty nejzákladnější, patří porucha dekodování (spojování grafému se zvukem), porucha fonemického uvědomění (porucha schopnosti manipulace na úrovni hlásky ve slově), schopnost rychlého jmenování nejčastěji v podobě snížené lexikální fluence, insuficientní krátkodobá sluchová paměť (paměť na jména) a s tím související ztížená schopnost rychle reagovat na podněty bez vizuální opory a operovat s nimi, celkově nízká kognitivní efektivita (neefektivní styl práce) a to zejména při zpracování textu čtením. Často uváděným problémem je špatné hospodaření s časem, ztížená orientace v čase, prostoru, na číselné ose, zvýšená unavitelnost při školní práci, koncentrační obtíže... a další příznaky.

Specifické poruchy učení se mohou projevit v různých stadiích období vývoje dítěte, nejčastěji se však manifestují **v prvních letech školní docházky**. Můžeme zaznamenat i projevy SPU **na druhém stupni základní školy**, ať již se jedná o nově rozpoznané problémy, které dosud žák kompenzoval, či přetrvávající obtíže vzhledem k hloubce poruchy. Na projevech poruchy se podílí samozřejmě i typ a frekvence speciálně pedagogické nápravy. Specifické poruchy učení **v období středoškolského vzdělávání** jsou pak samostatnou kapitolou, která se dotýká pouze zlomku školních speciálních pedagogů (většinou jsou zapojeni v základních, případně speciálních školách).

Projevy specifických poruch učení se promítají nejen do samotných školních dovedností (čtení, psaní, počítání), nýbrž i **ovlivňují úspěšnost v jednotlivých předmětech**. Je proto žádoucí, aby byli s problematikou seznámeni všichni učitelé, nejenom na 1. stupni ZŠ – školní speciální pedagog zde může zastávat **osvětovou, vzdělávací i metodickou roli**.

Specifické obtíže jsou často komplikovány **sekundární problematikou**, která již neplyne ze základních projevů poruch učení, ale přesto s ní souvisí. Sekundární problematika se pak týká jak výukové oblasti, tak oblasti psychiky dítěte. Situace dítěte se může komplikovat jeho psychickým prožíváním. Opakovaný a dlouhodobý neúspěch či problém ve čtení, psaní, počítání je pro něj emocionálně náročná situace. Proto mohou mít děti s SPU obecně zvýšený sklon k úzkostnému prožívání, bývají emočně labilnější a mívají snížené sebepojetí a sebehodnocení.

Děti na 2. stupni však tuto zátěž prožívají již dlouhodobě, jde tedy o dlouhodobě působící **emocionálně náročnou životní situaci**. A to již má na formování psychiky nezanedbatelný

vliv. Úzkost, snížené sebevědomí, nejistota a chybějící sebedůvěra bývají častým rysem, se kterým se u těchto dětí setkáváme. U dětí dochází často i k reaktivním změnám v jejich chování vlivem dlouhodobě působících náročných situací. Svým způsobem jde o obranné reakce. Můžeme zaznamenat neurotické reakce, neklid, nesoustředěnost, ve vyšším stadiu mohou následovat útoky z vyučování, záškoláctví, častá nemocnost, negativistické reakce typu – lhaní, jako prostředek k odvrácení potíží. Neúspěšné děti se často uchylují k poutání pozornosti nevhodnými způsoby, např. předvádění se ve školním kolektivu, k agresivitě vůči spolužákům, učiteli, někdy dochází i k autoagresi.

2.7.3.3 Možnosti diagnostiky a intervence školního speciálního pedagoga v oblasti SPU

Pokud má školní speciální pedagog vyhledat jakkoli potenciálně problémové žáky nebo správně stanovit speciálně vzdělávací potřeby pro navazující intervence, musí být schopen nejdříve zjistit aktuální stav a možnosti daného žáka. Pak může být zahájena intervence a terapie. Platí to jistě i o specifických poruchách učení a pro školního speciálního pedagoga je to jedna z **nejdůležitějších oblastí pro jeho odborné aktivity**.

Je zřejmé, že specifická porucha učení **se promítá prakticky do všech vyučovacích předmětů**, proto by měli být do problematiky zasvěceni i všichni vyučující, aby věděli, s jakými konkrétními obtížemi se „dyslektik“ v jejich předmětu může potýkat, jak se konkrétní deficity projevují v daném předmětu, jaký modifikovaný přístup zvolit, aby mu výuku usnadnili.

Dle platné legislativy je diagnostika specifických poruch učení nutná pro zařazení žáků s těmito specifickými obtížemi mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je to úloha **školského poradenského zařízení**. Ještě před ní je ale zdůrazňována možnost včasných intervencí v prostředí školy (**třístupňový model péče**, Mertin, Kucharská a kol., 2007)³.

Školní speciální pedagog se může zapojit do prvního stupně péče (**individualizovaná péče učitele**) nabídnutím konzultací pro učitele, aniž by přitom sám se žákem dlouhodoběji pracoval. Cílem spolupráce je dát učiteli podněty pro individualizaci a diferenciaci výuky, pro nalezení vhodných přístupů, které by mohly pomoci problém žáka překonat.

Nepodaří-li se problémy žáka eliminovat, je následně školní speciální pedagog zapojen do druhé etapy péče. Tehdy je problém žáka řešen v součinnosti s dalšími odbornými partnery na úrovni školy, včetně zapojení pracovníků školních poradenských pracovišť. Jako východisko podpory žáka je v této etapě péče uváděn tzv. **plán pedagogické podpory (PLPP)**, na kterém může školní speciální pedagog spolupracovat. Zahrnuje jak další metody a formy podpory v rámci výuky, tak využívání podpůrných programů na úrovni školy. Ještě před diagnostikou ve školském pedagogickém zařízení (ŠPZ) tak může žák navštěvovat např. intervenční programy v oblasti školního výkonu, případně může se žákem individuálně pracovat i sám školní specialista.

Důležitou kompetencí školního speciálního pedagoga ovlivňující průběh péče o žáka s SPU (a nejen jeho) je umět si **získat relevantní informace**, a to v jakékoli fázi péče o žáka. Specialista může postupovat různými způsoby, např. je důležitý kvalitní rozhovor, umět realizovat pozorování žáka v hodině i mimo ni. Dále je to anamnéza, analýza ústních i

³ V projektu RAMPS-VIP III byla sledována možnost využívání myšlenek třístupňového modelu péče ve školách, kde jsou zapojeni odborníci – školní psychologové a školní speciální pedagogové (Kucharská, Pokorná, Mrázková a kol., 2014).

písemných projevů, osvojení si principů diagnostiky dílčích funkcí. V případě využití kvantitativní testové diagnostiky se osvědčuje zácvik do testování, případně i metodická podpora při rozboru výsledků. Školní speciální pedagog si může také vytvářet své vlastní diagnostické materiály a při diagnostice může uplatňovat dynamický přístup (viz dílčí část této kapitoly, konkrétně 5.5, ve které jsou specifikovány diagnostické činnosti školního speciálního pedagoga).

Pokud nebyly problémy žáka vyřešeny odbornými přístupy v první a druhé etapě třístupňového modelu péče (viz výše), je zřejmé, že se jedná o závažnější obtíže. Proto následuje **diferenciální diagnostika** specifických poruch učení, která je v kompetenci školského poradenského zařízení. Školní speciální pedagog na této diagnostice může participovat jako spolupracující odborník – např. předáváním informací PPP/SPC (samozřejmě se souhlasem rodičů): sběrem údajů od učitele, rozбором výsledků v jednotlivých předmětech, provedením srovnání dané úrovně dovedností žáka ve vztahu ke třídní normě, zjištěním si průběhu formování obtíží ve čtení, psaní, počítání, analýzou dosavadních pedagogických opatření, vyjádřením se k efektivitě spolupráce s rodiči, podáním informací o osobnosti žáka, o jeho silných stránkách a postojům ke škole i vzdělávání.

Je-li specifická porucha učení školským poradenským zařízením stvrzena, obdrží rodiče podrobnou **zprávu z pedagogicko-psychologického vyšetření s návrhem vhodných opatření**. Týkají se dalších možností práce se žákem, doporučení úpravy vzdělávání i zajištění nejrůznějších opatření ve shodě se speciálními vzdělávacími potřebami žáka s SPU.

Školní speciální pedagog může nejdříve napomoci s porozuměním zprávě z vyšetření ze ŠPZ, může poskytovat konzultace učitelům i rodičům, jak **co nejlépe nastavit další rozvoj žáka**, ve shodě s jeho specifiky danými specifickou poruchou učení (typ, stupeň, závažnost), ale také jeho emočními a motivačně volnými charakteristikami. Nezanedbatelnou úlohu zde hraje také doporučení takových přístupů, které by nebyly vnímány ve třídní skupině negativně, a které by naopak třeba i přinesly zlepšení pozice žáka ve skupině. Zde pak velmi často školní speciální pedagog spolupracuje s psychologem, případně s dalšími členy ŠPP (školní metodik prevence).

Integrovanému žákovi s diagnostikovanou SPU škola vypracovává **individuální vzdělávací plán**. Vychází se při tom z konkrétních doporučení daných ve zprávě ze ŠPZ. Pomocníkem při přípravě IVP může být jak výchovný poradce, tak zejména školní speciální pedagog. (Problematicke IVP se věnujeme ve kapitole 4 této metodiky.)

U žáků s diagnostikovanými SPU zajišťuje škola **intervenční a terapeutické aktivity** a může to být právě školní speciální pedagog, kdo je poskytuje (redukace SPU, stimulace dílčích funkcí, další formy terapie podle absolvovaných seminářů, vzdělávání a výcviků toho kterého školního speciálního pedagoga).

Důležitou úlohu hraje školní speciální pedagog **při spolupráci s rodinou žáka** a při podpoře práce rodičů se žákem v domácím prostředí. I v této etapě je důležitá diagnostika – umožňuje sledovat další posuny u žáka s SPU, tedy zda se realizovaná intervenční opatření setkávají s odezvou, a to jak v oblasti dílčích funkcí, tak v oblasti školního výkonu, ale také v osobnostním zpracování i v přístupech rodičů.

Diagnostika specifických poruch učení probíhá nejčastěji na 1. stupni ZŠ, na 2. a 3. stupni ZŠ jsou žáci s SPU zpravidla již identifikováni a diagnostikováni a měli by mít za sebou také podporu ze strany školy i rodiny. Jen výjimečně, nejčastěji kvůli kompenzaci

poruchy vysokou úrovní intelektového potenciálu, psychickou odolností a dobrými osobnostními vlastnostmi, které představuje houževnatost a důkladná domácí příprava, se **obtíže vyrývají až ve vyšším věku**. Jedná se o situaci, kdy naroste objem učiva a žák už nemá prostor a kapacitu na kompenzaci specifických obtíží. I ve vyšších stupních vzdělávání mají žáci s SPU dle školské legislativy nárok na integraci a modifikovaný přístup ze strany školy dle IVP, dále mají nárok na uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky.

Nesprávné pedagogické vedení žáka s SPU může mít dalekosáhlé důsledky v podobě škod napáchaných na osobnostním rozvoji žáka, v podobě sekundárních zdravotních potíží (psychosomatika), výchovných potíží, které etiologicky navazují na dlouhodobě emocionálně náročnou životní situaci. Často se setkáváme s odporem ke školní práci či ke škole obecně, nevhodným chováním v hodinách, konflikty s vyučujícími, ztrátou motivace k učení, s rezignací na školní práci, záškoláctvím, delikvencí.

2.7.4 Žáci se zdravotním znevýhodněním

Zdravotní oslabení, dlouhodobé onemocnění či zdravotní poruchy ovlivňují vzdělávací proces žáků, kteří jimi trpí, a kladou tak nároky na zohledňování jejich vzdělávacích potřeb. Narůstají počty žáků s chronickým či jinak závažným onemocněním, která vyžadují úpravy ve vzdělávání a v přístupu k těmto žákům i jejich rodinám. Ti se často ocitají dlouhodobě ve ztížené či náročné životní situaci. Úkolem školy je podílet se na zmírnění dopadů těchto oslabení, onemocnění či poruch do vzdělávacího procesu.

Příklady onemocnění, která mohou zakládat nárok na zařazení žáka do kategorie zdravotního znevýhodnění (Čadová, 2012):

- alergická a astmatická onemocnění – astma bronchiale, cystická fibróza, alergie (celiakie),
- kožní onemocnění – psoriáza, ekzémy (atopický ekzém),
- poruchy metabolických procesů – diabetes mellitus, chronické onemocnění ledvin, jater, fenylketonurie, galaktosemie,
- nádorová onemocnění – zhoubné/nezhojné nádory,
- záchvatovitá onemocnění – epilepsie,
- onemocnění trávicího traktu – Crohnova nemoc, ulcerózní kolitida, nespecifické záněty,
- onemocnění krve a kardiologická onemocnění – hemofilie, vrozené srdeční vady,
- psychiatrická onemocnění – schizofrenie a jiné psychózy, dětské úzkosti, deprese, poruchy příjmu potravy,
- jiná, méně častá onemocnění – Prader Willy syndrom.

2.7.4.1 Legislativa

Za žáka se zdravotním znevýhodněním se podle vyhlášky č. 73/2005. Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., podle § 16, odst. 3, považuje **žák se zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním nebo lehčí zdravotní poruchou vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění ve vzdělávání**. Ještě stále se někdy v praxi setkáváme s nesprávným výkladem tohoto pojmu, kdy jsou do této kategorie zařazovány žáci s lehčími formami specifických poruch učení a chování, nicméně správný výklad pojmu hovoří v tom smyslu, že obtíže v oblasti učení a chování u těchto žáků vyplývají z následků zdravotního oslabení, dlouhodobého onemocnění či lehčí zdravotní poruchy (např. problémy v učení po dlouhodobé

hospitalizaci, snížená odolnost žáka, zvýšená unavitelnost, horší koncentrace pozornosti promítající se do výkonu v matematice, přinášející opoždování se oproti spolužákům a opakované problémy s osvojováním učiva matematiky – nejedná se přitom o vývojovou dyskalkulii).

V § 1, odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů se hovoří o **vyrovňovacích opatřeních** pro žáky se zdravotním znevýhodněním, kterými se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáka, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě **pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka**, průběhu a výsledku jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Na pedagogickém posouzení vzdělávacích potřeb žáka se může podílet právě školní speciální pedagog, podobně jako v následné péči o žáka.

§ 3, odst. 5, písm. a) příslušné vyhlášky umožňuje žákům se zdravotním znevýhodněním **výjimečně vzdělávání ve škole, třídě či studijní skupině pro žáky se zdravotním postižením** (speciálním školství), a **to po nezbytně nutnou dobu** pro vyrovnání jeho znevýhodnění. K tomuto kroku se přistupuje v případě, že žák se zdravotním znevýhodněním při vzdělávání v běžné škole selhává i přes uplatňovaná vyrovnávací opatření a toto opatření vyžaduje jeho zájem. Jednou ročně pak škola posoudí, zda důvody vzdělávání ve speciálním školství trvají.

Některá ustanovení, užívaná ve prospěch žáků se zdravotním znevýhodněním nalezneme přímo v zákoně č. 561/2004 Sb., v § 50, odst. 2, který **umožňuje řediteli ze zdravotních či jiných závažných důvodů uvolnit žáka zcela nebo zčásti z vyučování**. Zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu. V předmětu tělesná výchova ředitel školy uvolní žáka z vyučování na písemné doporučení registrujícího lékaře nebo odborného lékaře. § 50, odst. 3 hovoří o stanovení takového způsobu vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka, nemůže-li se tento žák pro svůj zdravotní stav účastnit delší dobu než dva měsíce. Žákovi může být povoleno též vzdělávání podle IVP. § 52, odst. 2,3 umožňuje odložení klasifikace žáka do dvou měsíců od skončení pololetí, nejpozději do konce září dalšího školního roku.

Individuální (domácí) vzdělávání je další alternativou pro žáky se zdravotním znevýhodněním, kteří nemohou dlouhodobě docházet do školy, a je upraveno § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Individuální vzdělávání lze povolit pouze žákovi 1. stupně základní školy. Na 2. stupni probíhá od září 2007 pokusné ověřování individuálního vzdělávání na vybraných školách. Toto ověřování je od dubna 2013 prodlouženo na neurčito.

2.7.4.2 Typické projevy žáků se zdravotním znevýhodněním

Žáci se zdravotním znevýhodněním jsou **pestrou skupinou z hlediska projevů i jejich závažnosti**. Lze vysledovat obecnější charakteristiky, které se k této skupině žáků vztahují. Začněme připomenutím, že **chronická a závažná onemocnění** dlouhodobě ovlivňují **fyzický, psychický i sociální vývoj** jedince, na projevy tedy musíme nahlížet v širším kontextu.

Na úrovni fyzické můžeme zaznamenat nižší odolnost vůči běžným chorobám, nižší toleranci k zátěži, která se kromě této roviny významně projevuje i v oblasti psychické. Zvýšená unavitelnost, snížená koncentrace pozornosti a určitá psychická labilita patří k dominantním projevům žáků se zdravotním znevýhodněním. Aktuální psychický stav je samozřejmě též ovlivňován fází nemoci – zda je v remisi, progresi či se jedná o setrvalý stav s určitými specifiky. Svoji roli také hraje úroveň akceptace choroby a to nejen žákem samotným, ale také jeho rodinou, která prožívání a postoje samotného žáka velice ovlivňuje.

Chronická a závažná onemocnění mohou **měnit sociální pozici nemocného**, zvláště jsou-li spojena s viditelnými projevy, ať již na úrovni fyzické, psychické či funkční. Dítě s chronickým onemocněním se může k reakcím okolí a k svému vlastnímu onemocnění **stavět různě**, záleží na jeho individualitě. Může své obtíže bagatelizovat, stydět se za ně, reálně je přijímat, ale také snažit se těžit ze své situace. U některých dětí můžeme pozorovat změny postojů a hodnot oproti zdravým vrstevníkům, protože jejich dosavadní život je ovlivněn zkušenostmi, které většina jejich zdravých vrstevníků nemá. Některé děti tak předčasně psychicky vyžívají, jsou více zodpovědné, dokážou lépe pracovat s prioritami, plánovat svůj čas, což je může paradoxně oddělovat od vrstevníků. U jiných dětí pod vlivem hyperprotektivní výchovy a osobnostních vlastností dochází k větší závislosti, nesamostatnosti jdoucí za rámec nutného minima, který je dán povahou onemocnění.

Důležitým fenoménem, který často provází žáka s chronickým a závažným onemocněním mohou být **opakované a dlouhodobé hospitalizace**. To z hlediska školního vzdělávání vyvolává rizika vzdělávací, ale též socializační, protože žák je dlouhodobě mimo původní kolektiv třídy, v extrémním případě (pokud škola tento problém neřeší) se mohou jeho spolužáci domnívat, že již ani není jejich spolužákem. Žák se pak musí vyrovnat s opakovanými návraty do kolektivu třídy, adaptovat se na změny tohoto kolektivu (stejně tak spolužáci se musí znovu adaptovat na žakovu přítomnost) a na nové vzdělávací nároky, třídní pravidla apod.

2.7.4.3 Formy vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním

Formy vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním se budou výrazně lišit podle povahy a závažnosti obtíží žáka a též se proměňovat v čase, v závislosti na aktuálním zdravotním stavu žáka.

U některých žáků se zdravotním znevýhodněním se vzdělávání naplňuje **téměř shodně jako u žáků ostatních**, žák pravidelně dochází do školy, absence nejsou dlouhodobé, někdy je nutné myslet na prostor pro aplikaci léků či injekcí, a to časově i místně. Při vzdělávání je nutné zohlednit doporučení ošetřujících lékařů a zajistit, aby všichni vyučující ve třídě věděli o specifických a případných rizicích žakovy diagnózy a nenutili žáka do aktivit, které jsou pro něj z hlediska zdravotního stavu nevhodné.

U diagnóz, které na sebe váží výraznou zvýšenou unavitelnost žáka, **se úprava vzdělávání** může řešit **snížením počtu vyučovacích hodin**, na které žák do školy dochází, s tím, že **v rámci IVP mu je určen harmonogram individualizovaného vzdělávání**, který plní ve spolupráci s rodiči a dochází do školy na přezkoušení a prezentaci svých domácích prací. Při delší a dlouhodobé nepřítomnosti žáka je potřeba domluvit **způsob komunikace mezi žákem a školou** tak, aby v případě, že to žákovi jeho zdravotní stav umožňuje, mohl pokračovat ve vzdělávání. V dnešní době lze využít též možností informačních technologií, především elektronickou komunikaci (Skype, e-mail apod).

Je-li povaha obtíží žáka na takové úrovni, že pravidelná docházka do školy a pobyt v kolektivu pro něj není dlouhodobě vhodný, lze uvažovat o **individuálním (domácím) vzdělávání**, které je u nás již též právně zakotveno (viz kap. o legislativě). Předpokládá to ovšem vysokou součinnost rodičů žáka. Další možností pro žáky se zdravotním znevýhodněním, kterým nestačí vyrovnávací opatření realizovaná v hlavním vzdělávacím proudu, je **vzdělávání v systému speciálního školství**, podmínky této vzdělávací formy jsou uvedeny v kapitole o legislativě.

Pokud je žák hospitalizován a umožní-li mu to jeho zdravotní stav, účastní se **vzdělávání ve škole při zdravotnickém zařízení**. To probíhá buď individualizovaně (učitel dochází za žákem k jeho lůžku), nebo skupinově (typické např. pro kliniky dětské psychiatrie). O zapojení žáka do vzdělávání rozhoduje ošetřující lékař, nemocniční škola si pak vyžádá podklady pro vzdělávání z kmenové školy (plán práce na určité časové období). Učitel v nemocnici se žákem postupuje podle jeho individuálních možností, jsou upřednostňovány hlavní vzdělávací předměty. Škola při nemocnici po návratu žáka do kmenové školy dodá podklady pro jeho hodnocení v době hospitalizace, může ale také sama vystavit vysvědčení, je-li žák vzděláván ve škole při nemocnici dlouhodobě.

2.7.4.4 Role školního speciálního pedagoga při vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním

Role školního speciálního pedagoga ve vztahu k problematice žáků se zdravotním znevýhodněním závisí na počtech těchto žáků, konkrétních projevech jejich znevýhodnění a také na vnitřních kompetencích v rámci školy.

Školní speciální pedagog ve vztahu k žákům se zdravotním znevýhodněním

Není nezbytně nutné, aby školní speciální pedagog se žákem se zdravotním znevýhodněním pravidelně individuálně pracoval. Jeho práce často spočívá právě v organizaci podmínek pro úspěšné vzdělávání žáka, včetně komunikace s rodiči, případně lékaři, s učiteli (zvláště na 2. stupni, kdy se učitelé střídají) než v přímé práci se žákem.

Často se však ukazuje jako výhodné, když má žák se zdravotním znevýhodněním v osobě školního speciálního pedagoga **další oporu v rámci školy**, o které ví, že s ní může konzultovat své případné starosti. Starostí může být např. obava ze zvládnutí učiva, vztahové problémy ve třídě, otázka, zdali a jak o nemoci mluvit se spolužáky apod. V rámci všech těchto témat se snaží školní speciální pedagog **o vyrovnaný přístup** tak, aby obavy a nejistoty žáka pomáhal řešit, ale zase na druhou stranu **nevytvářel z konkrétního případu zdravotního znevýhodnění příliš velké téma**, které bude více žáka utvrzovat v jeho ne-normalitě. Připustit tedy obtíže, nutnost některých úprav, ale zároveň aktivovat žáka k hledání řešení, podpoře samostatnosti a zapojení mezi vrstevníky. Je stejný jako oni, „jen“ s některými omezeními a k těm je potřeba se aktivně postavit.

Také při zvažování příčin vzdělávacích obtíží žáka by měl být školní speciální pedagog schopen **posuzovat vše v širším kontextu**. Může se stát, že školní neúspěch nemusí nutně souviset se zdravotním znevýhodněním žáka, ale např. s náročnou situací v rodině, která není přímým důsledkem žakových obtíží. Pak je třeba nasměrovat intervenci jiným směrem.

Školní speciální pedagog ve vztahu k rodičům žáků se zdravotním znevýhodněním

Stejně tak jako jsou žáci se zdravotním znevýhodněním velice pestrá skupina, rozdíly můžeme vnímat i u jejich rodičů. Jejich vztahování se k nemoci ovlivňuje skutečnost, zda se jedná o náhlé, nové onemocnění, zda se onemocnění rozvíjí pozvolně nebo zda jsou rodiče na situaci již adaptováni.

V prvním případě je nutné připomenout, že jedná-li se o vážnější onemocnění, prochází rodiče klasickými fázemi vyrovnávání se s postižením/onemocněním. Potřebují se na situaci **adaptovat emočně, organizačně** a k tomu potřebují **čas**. Školní speciální pedagog by si měl být vědom tohoto procesu, i skutečnosti, že školní záležitosti žáka v tuto chvíli ustupují do pozadí. Měl by dát však najevo, že jakmile se začne zvažovat návrat žáka do vyučovacího procesu, škola je připravena pracovat na zajištění potřebných podmínek.

Rodič zdravotně znevýhodněného žáka bývá často „mostem“ mezi lékaři a školou. Jeho ochota sdílet informace o nemoci s pracovníky školy však může být různá. Souvisí nejen s mírou objektivní závažnosti onemocnění, ale též se subjektivním pocitem stigmatizace, osobnostním nastavením rodiče, jeho zkušenostmi apod.

Úkolem školy, resp. školního speciálního pedagoga, je v rámci rozhovoru s rodiči cílit na **konkrétní informace, které jsou důležité z hlediska zajištění bezpečí a zdraví žáka** a pak na další informace, které vyjasní další okolnosti jeho pobytu ve škole. Zkušenosti z praxe vypovídají o tom, že většina rodičů je sama velmi motivovaná informace sdílet a oceňují také možnost sdílení obtíží jejich dítěte na základní úrovni.

Příklady témat při rozhovoru školního speciálního pedagoga s rodiči zdravotně znevýhodněného žáka:

Co bychom měli vědět?

V čem dítě nemoc omezuje, v čem nikoliv?

Vyžaduje jeho onemocnění nějaký typ organizačních/režimových opatření, které bude nutné respektovat? A jak a kdo ho zajistí? (např. pravidelná aplikace medikace, vč. injekcí, hygienická opatření).

V čem podporovat samostatnost dítěte, v čem naopak aktivně pomáhat?

Jak a zdali hovořit o onemocnění s ostatními spolužáky, případně jejich rodiči.

Jaké projevy onemocnění jsou adekvátní (ty, kterými bychom se neměli znepokojovat) a jaké lze označit za rizikové?

Jaké procesy nastavit, když projevy žákova onemocnění už budou vyhodnoceny jako rizikové? (komu volat jako prvnímu, co udělat jako první, co následně).

Jakým způsobem bude probíhat komunikace mezi rodiči a školou? (pravidelně, v jakých intervalech, jakým způsobem, nebo nepravidelně „ad hoc“).

Někdy může být výhodné, dojde-li k propojení ošetřujícího lékaře a školního speciálního pedagoga, samozřejmě v případech, kdy si to rodiče přejí a kdy je předpoklad, že tato spolupráce bude potřebná, funkční. Někteří rodiče jsou vybaveni edukačními materiály k danému typu onemocnění, školní speciální pedagog pak může tyto informace a materiály dál distribuovat mezi pedagogy školy.

S rodiči probíráme velice pečlivě okolnosti návratu žáka do vyučovacího procesu v nových podmínkách, zároveň musíme hlídat, aby **pozornost věnovaná dítěti**, resp. různým

opatřením **nebyla až příliš akcentovaná**. Je důležité zvažovat, kdy být iniciativní a kdy pouze monitorovat.

Někteří rodiče mohou mít potřebu **dalšího kontaktu** se školním speciálním pedagogem, tématem bývá právě potřeba sdílení, provázení náročnou životní situací, ale též konkrétní zakázka rodiče. Speciální pedagog tady musí postupovat ve vztahu ke svým odborným kompetencím. Je-li psychoterapeuticky vzdělán, může cíleně terapeuticky pracovat s rodiči na zakázce, kterou si stanoví. V případě, že není takto zaměřen, poskytne základní podporu, sdílení, a odkáže na další odborná pracoviště, jejichž portfolio by měl mít k dispozici.

Školní speciální pedagog ve vztahu k učitelům žáků se zdravotním znevýhodněním

Učitelé mohou potřebovat **různou míru podpory** ze strany školního speciálního pedagoga v případech, které se týkají zdravotně znevýhodněného žáka. Mnohdy si poradí velmi dobře sami, je to „jejich“ žák, často ho znají déle a lépe než školní speciální pedagog. Na druhou stranu učitelé ocení **další informace týkající se diagnózy, jejích specifík a podmínek**, které musí škola zajistit, aby žák mohl co nejlépe naplňovat svoji vzdělávací cestu.

Školní speciální pedagog může navrhnout možné **úpravy organizačních forem vzdělávání** (viz výše) na základě znalosti legislativy, konkretizovat alternativy přístupu, případně zajišťovat kontakt s rodinou žáka. Zejména však může kolegovi učitel pomoci zamyslet se nad tím, jak on sám naplňování potřeb žáků se zdravotním znevýhodněním a může případně svůj přístup korigovat napomáhá/brzdí.

Příklady témat při rozhovoru školního speciálního pedagoga s učiteli zdravotně znevýhodněného žáka:

Oblast učení

- Je revidováno, kterou látku žák ovládá, kterou je potřeba zopakovat – jsou potřeba další materiály či odkazy na procvičování učiva, je žák schopný s nimi pracovat samostatně? Pokud ne, kdo mu s tím může pomoci?
- Jsou uplatňovány zásady zdravého učení obecně – smysluplnost, přiměřenost, spolupráce, motivace (ví žák, proč se toto učí, je učivo přiměřené jeho schopnostem, možnostem, může na některých úkolech spolupracovat se svými spolužáky, hodnotí žáka především vzhledem k jeho vlastním pokrokům, motivuje hodnocení žáka k další práci)?
- Je revidováno, zda žák není docházkou do školy a přípravou na ni přetížen (ve spolupráci s rodiči).

Oblast organizace

- Střídají se během vyučovací hodiny pracovní činnosti s odpočinkem, jsou zajištěny zdravotní podmínky pro pobyt žáka v budově, třídě, dílnách, laboratořích?
- Je zajištěn prostor pro plnění speciálních zdravotních potřeb žáka (aplikace léků, specifická hygienická pravidla, speciální cvičení...)?
- Je-li žák delší dobu mimo vyučování ve škole – má pravidelné informace o probírané látce (v případech, kdy jeho zdravotní stav dovolí alespoň částečnou domácí přípravu)?
- Je propracován postup, jak reagovat při nestandardních situacích, a je definováno, co se za nestandardní situace pokládá?
- Jsou informováni ostatní učitelé, kteří ve třídě učí (zvláště na 2., 3. stupni)?
- Jsou zohledněni žákův adekvátní situaci?

Oblast vztahů/ adaptace v kolektivu třídy

- Je-li žák déle či dlouhodobě často mimo kolektiv – aktivizuje učitel nějaké způsoby kontaktu mezi ním, třídou a zdravotně znevýhodněným žákem (dopis o dění ve třídě, pozdravy od spolužáků, informace o probíraném učivu, akcích školy, případně návštěva doma, pokud je to možné a vhodné)?
- Jak probíhá jeho opětovná adaptace do kolektivu třídy? Je potřeba aktivně vytvářet prostor pro znovuzapojení žáka do kolektivu?
- Všimá si učitel postojů žáka k vlastním potížím? Snaží se je překonat – snaží se je bagatelizovat – má tendenci jich zneužívat? Jak učitel na tyto situace reaguje?
- Reagují ostatní žáci na odlišné podmínky, případně hodnocení žáka se zdravotním znevýhodněním? Ví učitel, jak na poznámky žáků reagovat?
- Není téma zdravotně znevýhodněného žáka až příliš častým tématem? Nepřispívá přílišná pozornost k jeho obtížím k segregaci v rámci kolektivu? Jakou roli v tomto hraje učitel?

Výše uvedené příklady jsou pouhými náměty k diskusi mezi školním speciálním pedagogem a učitelem. Učitel sám může mít potřebu své otázky a možnosti řešení s někým sdílet, školní speciální pedagog je pro toto **vhodným partnerem**, protože může na práci učitele navázat, ať již přímou prací se žákem, jeho rodinou či zajišťováním organizačních záležitostí a podmínek pro žáka, v rámci školy či mimo ni.

2.7.5 Žáci se sociokulturním znevýhodněním

2.7.5.1 Legislativní vymezení

Společně s tématy **evropské a mezinárodní společenské integrace**, resp. globalizace, bývá stále více zdůrazňováno sociokulturní znevýhodnění, které je spojeno s otázkami **přistěhovalectví a zvýšené migrace**. Na tuto skutečnost reagovala i školská legislativa. Zákon č. 561/2004 Sb. začleňuje žáky a studenty se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 výše uvedeného zákona vymezuje sociální znevýhodnění takto:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně-patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

V prováděcím předpisu, kterým je v tomto případě vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů, se za žáka se sociálním znevýhodněním pro účely poskytování vyrovnávacích opatření ze strany školy považuje žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. V našich podmínkách se mnohdy jedná o žáky z romských rodin, kterým častěji než u ostatních rodin chybí potřebná podpora k řádnému průběhu vzdělávání.

Míru sociálního znevýhodnění je možné doplnit ještě o další charakteristiky, a to je především nízký stupeň vzdělání rodičů, neúplná rodina, nízký příjem, nízké profesní

postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti, nízká úroveň bydlení, menšinový původ. (Průcha, 2009)

2.7.5.2 Odras sociokulturního znevýhodnění ve školním prostředí

Údaje o příslušnosti k jednotlivé národnosti nelze zjišťovat, pokud je jedinec sám nesdělí. Vzniká riziko „sociální topografie“ spojené s předsudky bez ohledu na osobní příběh žáka a jeho rodiny. Nízká informovanost vede k převaze emocionální složky nad rozumovým hodnocením, ke strachu ze všeho, co se liší.

Příklad z praxe 1

Žák 4. třídy základní školy o přestávkách a dalších neorganizovaných aktivitách před spolužáky předváděl a na spolužácích občas aplikoval výpady, chvaty, kopy, doprovázel je vojenskými povely, zhuštěnými verbálními „agresemi“. Žádnému spolužákovi fakticky nijak fyzicky neublížil. Učitelkou byl označován za agresivního a militantního. Jednalo se o chlapce z rodiny přistěhovalců kosovských Albánců. Ve svém jednání chlapec předváděl to, s čím se v životě setkal a snažil se tak zapojit do kolektivu spolužáků.

Příklad z praxe 2

Dva chlapci z 1. stupně si hráli na školním dvoře, se zřetelnou vojenskou tematikou. Jeden z chlapců ukazoval konkrétní úkony spojené s bojem a zabíjením. Situaci škola hlásila OSPOD. Jednalo se o chlapce z rodiny přistěhovalců z Kosova, kteří doma sledovali v televizi zprávy z vlasti a diskutovali o nich.

U žáků ze sociokulturně odlišného prostředí narážíme na **komunikační problémy**. I neverbální komunikace může být v rozporu se standardy majoritní společnosti. Vzhledem k tomu, že děti často mluví jedním jazykem doma a odlišným ve škole, mají děti především problémy s porozuměním řeči i s vlastní řečovou produkcí, mají chudou slovní zásobu v českém jazyce, mají problém ve všech jazykových rovinách českého jazyka. I samotní rodiče mají často silnou jazykovou bariéru.

Pro děti z minorit bývá charakteristická **slabší motivace k výkonu**, vyskytují se u nich problémy s udržením a přenášením pozornosti, s krátkodobou pamětí. Vzhledem k tomu, že život rodin je vázán na přítomnost, je orientován na „tady a teď“, orientují se špatně v čase, mají problémy s dodržením termínů, mají sklon k živelnosti, chybí jim vymezení osobního teritoria a osobních věcí. Tito žáci nemají zájem zabývat se vlastními prožitky, chybí jim tendence k sebepoznávání a sebehodnocení a v důsledku toho chybí i motivace k jakékoli změně.

Děti, které vyrůstají ve vyloučených lokalitách, automaticky přejímají **modely jednání komunity**. Na vyučování se připravují málo nebo vůbec, některé mají se školní docházkou trvalé problémy. Někteří rodiče nepovažují školní docházku za podstatnou, kvůli diskriminaci na trhu práce a dlouhodobé nezaměstnanosti jim chybí zkušenost, že vzděláním lze zvýšit šanci na získání zaměstnání.

Sociálně slabé rodiny často žijí v ubytovnách, kde na malém prostoru žije několik lidí a odehrávají se všechny činnosti (vaření, jídlo, praní, příprava na vyučování atd.) Pro dítě pak ve škole představuje tento malý prostor lavice, a proto má problém s udržením řádu a pořádku, odlišením činností.

Děti z odlišného sociokulturního prostředí mohou také pocházet z **odlišné náboženské tradice**, která může ovlivňovat jejich život i působení ve škole. Může jít například o běžný život, konkrétně stravování (muslimové tak například nesmí jíst vepřové maso ani žádné výrobky z něj, nesmí pít alkohol, Židé pak mají při přípravě jídla povinnost dodržovat řadu zásad (tzv. košer jídla).

Zvláštní postavení ve skupině sociálně znevýhodněných mají studenti středních škol a učebních oborů. Vzhledem k náročné situaci rodiny často vyhledávají brigády, aby získali finanční prostředky pro sebe i rodinu, a to na úkor školy. Jindy rodina nemá prostředky na to, aby studenta posílala do školy (nemá na autobus) a školu student navštěvuje sporadicky. Nemá potřebné pomůcky (oblečení na odborný výcvik, učebnice, místo sešitů papíry). Řešením bývá často ukončení studia.

2.7.5.3 Role školního speciálního pedagoga

Při snahách o zapojení sociálně znevýhodněného dítěte nebo dítěte z odlišného sociokulturního prostředí je nejprve třeba zjistit stav dítěte, jeho potřeby a motivace.

Svoji roli tedy školní speciální pedagog (ŠSP) plní již při **zápisech do prvních ročníků** základní školy, kdy ve spolupráci s ostatními učiteli zjišťuje zejména řečové dovednosti dítěte, jeho schopnost dorozumění a komunikace v českém jazyce. V případech neznalosti nebo omezené znalosti českého jazyka projednává se zákonnými zástupci dítěte možnosti řešení, navrhuje vyrovnávací opatření dle možností školy, a to vyrovnávací třídu, přípravný kurz pro budoucí žáky prvních tříd, individuální vedení. Vodítkem pro další postup by měla být **Metodická doporučení MŠMT ČR a NÚV k začleňování žáků – cizinců do výuky v českých základních školách**. Informace z uvedených doporučení by měla být primární vždy při nástupu žáka-cizince do školy.

Při zahájení docházky do školy dítěte z odlišného sociokulturního prostředí ve ŠSP ve spolupráci s třídním učitelem a ostatními členy školního poradenského pracoviště posuzuje také **situaci třídy**, její otevřenost k přijetí takového žáka a případné xenofobní nálady. Je žádoucí vysvětlit žákům kulturní odlišnost spolužáka a potřebu jejího zohlednění. K tomu je vhodné využít třídnických hodin, případně využít vyučovacích předmětů jako zeměpis, občanská výchova, literatura, na 1. stupni vlastivěda, k představení nejen kultury země, odkud dítě pochází, zvyků a tradic, ale také české kultury.

Podporou pro takového žáka může být i stanovení **spolužáků – průvodců**, kteří ho budou provázet školním životem, vysvětlovat podmínky a fungování školy z pohledu dítěte. Důležité je začlenit žáka do volnočasových skupinových aktivit ve škole a tím přirozeně rozvíjet jeho sociálně komunikační dovednosti.

Školní speciální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem vypracuje žákovi **individuální vzdělávací plán**, ve kterém budou zohledněny všechny oblasti vedoucí k úspěšnému začlenění žáka, zejména k rozvoji slovní zásoby, práci s jazykem a porozumění, rozvoj percepce a grafomotoriky. Je důležité zjistit silné stránky dítěte, jeho znalosti a dovednosti, aby je mohlo ve školní práci uplatnit a posílit tak své sebevědomí.

V rámci **individuální péče** školní speciální pedagog pomáhá dítěti řešit zadané úkoly. Formou jednoduchých a jasných vět, bez dvojsmyslů a slangu vysvětluje opakovaně zadání. Při vysvětlování může použít grafické prvky – kreslit na tabuli, kreslit předměty, případně je mít rovnou po ruce.

S horší znalostí českého jazyka a menší slovní zásobou se můžeme setkat i u části **romských dětí**, které sice ve škole mluví česky, ale se členy rodiny mluví romsky.

Školní speciální pedagog i třídní učitel pravidelně komunikuje s rodiči dítěte, domluví si pravidelný **komunikační rámec** (čas, místo, případně osoby – tlumočníci).

V případě ostatních sociálně znevýhodněných žáků není třeba prvoplánově volit speciální postupy. Je třeba sledovat omezení a oslabení dítěte. Na základě těchto sledování následně stanovit **vyrovnávací opatření**, která mohou být realizována v rámci individuální péče ŠSP, kdy může zopakovat látku, která nebyla dobře pochopena a zvládnuta, ukázat různé učební styly či ve spolupráci s celou třídou, kdy je zapotřebí pracovat na celkovém klimatu třídy.

Odlišná je situace ŠSP na **střední škole nebo středním odborném učilišti**. V případě podezření na záškoláctví musí citlivě zjišťovat, zda není jednou z příčin školních absencí nedostatek finančních prostředků rodiny. Žáci bývají na tato témata citliví, stydí se přiznat potíže a maskují je „pozérstvím“. Na uvedeném typu škol vystupuje ŠSP mnohdy jako mediátor v situacích, kdy rodiče přestanou studenta podporovat.

Příklad z praxe 3

Žák SOŠ nebo SOU z neúplné rodiny s matkou samoživitelkou, nebo z rodiny, kde jsou rodiče rozvedeni a žijí v nových rodinách. Jakmile žák dosáhne věku osmnácti let, čili zletilosti, přestávají ho podporovat. Žák je bez zázemí, často bez přístřeší a bez finančních prostředků.

Školní speciální pedagog v takových případech **poskytuje informace**, kde a jak požádat o sociální dávky, poskytuje pomoc a podporu při hledání ubytování. Cílem ŠSP i ostatních pedagogů je zabránit předčasným odchodům žáků ze vzdělávání kvůli nedostatečnému zázemí a hmotné nouzi.

Školní speciální pedagog zprostředkovává **kontakt s dalšími institucemi**, které mohou být nápomocny. Pokud půjde o děti ze sociálně slabých rodin, může kontaktovat některou neziskovou organizaci, jejíž sociální pracovníci mohou být s rodinou v kontaktu. U nich je možné se informovat o situaci v rodině dítěte a společně konzultovat práci s nimi. Nejznámějšími organizacemi poskytujícími terénní sociální práci jsou například Člověk v tísni, Charita nebo DROM.

Pokud půjde o žáky z odlišného kulturního prostředí, může kontaktovat některé ze **sdružení jednotlivých národnostních menšin**. Prakticky každou početnější menšinu jedno nebo více takových sdružení zastupuje. Jsou to například sdružení Klub Hanoi vietnamské národnostní menšiny, Sdružení Ukrajinců a příznivců Ukrajiny v ČR nebo různá romská sdružení jako Romea nebo Společenství Romů na Moravě. Jejich pracovníci rádi poskytnou potřebné informace.

2.7.6 Žáci s mimořádným nadáním

V této kapitole se budeme zabývat možnostmi školního speciálního pedagoga při podpoře vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Dotkneme se legislativního rámce, který relativně nově ukotvuje péči o tuto skupinu žáků. Dále se budeme věnovat roli školního speciálního pedagoga ve vztahu k nadaným žákům, včetně toho, jak školní speciální pedagog spolupracuje v rámci dané problematiky s učiteli, rodiči a také jaké další podněty a nabídky

dokáže zprostředkovat k tomuto tématu ze sfér mimo školu. Zmíníme také organizační formy vzdělávání při podpoře nadaných a typické projevy nadaných žáků.

2.7.6.1 Legislativa

Problematika **mimořádného nadání** je v současné době ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., v § 17 a v § 18, dále pak v příslušné vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Žákem s mimořádným nadáním se podle § 12 v této vyhlášce, odst. 1 rozumí „jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech“. Zákon povoluje k rozvoji nadání uskutečňovat rozšířenou výuku některých předmětů nebo skupin předmětů. Dále ředitel školy může přeradit mimořádně nadaného žáka se souhlasem zákonného zástupce do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku. Zjišťování mimořádného nadání je kompetencí ŠPZ, které také navrhuje **organizační formu vzdělávání** mimořádně nadaného žáka.

V § 13 vyhlášky č. 73/2005/Sb., ve znění pozdějších předpisů jsou definovány náležitosti IVP pro vzdělávání mimořádně nadaného žáka. Ten musí vycházet ze ŠVP školy, závěrů psychologického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka, popřípadě samotného zletilého žáka. IVP musí obsahovat především závěry psychologického vyšetření, způsob poskytované péče volbu pedagogických postupů, časové a obsahové rozvržení učiva, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, pomůcky, učebnice. IVP také obsahuje organizační a personální zajištění úprav a předpokládané navýšení finančních prostředků. Podle odst. 4, § 13 této vyhlášky se IVP vypracovává po nástupu žáka do školy, nejpozději však tři měsíce po zjištění mimořádného nadání.

Problematiku nadání řeší i vyhláška č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kdy v § 9, který se zabývá rozvojem nadání žáků, upřesňuje možnost uskutečňovat rozšířenou výuku některého předmětu vytvářením skupin a tříd nadaných žáků a určuje okolnosti a podmínky zařazení/vyřazení.

2.7.6.2 Formy a přístupy ve vzdělávání nadaných žáků

Práce s nadanými žáky ve škole může probíhat podle dvou základních přístupů:

- **Akcelerace** – mimořádně nadaný žák postupuje školními osnovami mnohem rychleji než ostatní žáci. Může přeskočit některý nebo některé ročníky, případně zahájit školní docházku dříve než jeho vrstevníci.
- **Obohacování osnov** – osnovy pro běžnou třídu jsou v rámci tohoto postupu obohacovány směrem k rozšíření a prohloubení učiva, žák probírá značně rozšířenou látku v běžné třídě.
- Péče o nadané žáky se v běžné třídě může uskutečnit formou **individuální integrace** – i v rámci integrace se uplatňují výše uvedené principy akcelerace a obohacování osnov, další metody a postupy jsou pak upřesněny v IVP, včetně doplnění konkrétních výukových materiálů.
- **Formy vzdělávání mimo školu** – tyto formy by měl školní speciální pedagog sledovat a nabízet je žákům v závislosti na jejich zaměření. Kromě kurzů a pobytových aktivit, které

nabízejí organizace zabývající se nadáním, se jedná např. o využití on-line kurzů, na některé uvádíme odkaz.⁴

2.7.6.3 Typické projevy nadaných žáků

Většina rozumově nadaných dětí projevuje již od nejútlejšího věku atypickou **schopnost poznávání**. Pokud jsou tyto charakteristiky podněcovány a rozvíjeny, můžeme sledovat rychlý rozvoj poznávacích schopností. Na druhou stranu musíme zmínit i děti, jejichž **vývoj je nerovnoměrný**, v některých oblastech může dosahovat úrovně handicapu, zatímco v ostatních se pohybuje v oblasti nadání. Nejčastěji se setkáváme s přidruženými diagnózami ADHD, atypickým autismem či Aspergerovým syndromem.

Ne všechny nadané děti projevují dané kognitivní a behaviorální charakteristiky od raného dětství, tyto charakteristiky můžeme vnímat jako vývojové, u některých dětí se mohou projevit v raných etapách, u jiných později. Dané kognitivní charakteristiky je možné sledovat jen v situacích, kdy je dítě zapojeno do činnosti, která ho baví a kdy může dokonale prokázat své schopnosti.

Typické/možné projevy nadaného žáka	
Schopnost pracovat s abstraktními symboly	Schopnost vidět a chápat zákonitosti, schopnost zobecňování.
Schopnost dlouhodobé koncentrace	Schopnost dlouhodobě udržet pozornost směrem k zadanému úkolu, malá vyrušitelnost okolními vlivy.
Dobrá paměť	Schopnost vybavovat si rychle naučená fakta, znalost velkého množství informací, pozornost k detailům.
Bohatá slovní zásoba, časně čtenářství	Časté vytváření logicky správných, ale komplikovaných větných konstrukcí.
Zvědavost, motivace	Potřeba porozumět tomu, jak věci fungují, neustálé dotazování.
Preference samostatné práce	Spoléhání na vlastní způsob řešení, vytváření vlastních myšlenkových schémat.
Hluboké zájmy nebo mnoho zájmů	Zájmy pronikající na velmi dobrou úroveň uchopení, v některých případech dosahují vědecké úrovně; někdy potřeba „vědět vše, co se dá“.
Problém s motivací	V případech, kdy je úroveň probíraného učiva hluboko pod schopnostmi žáka.
Problematické chování	Může odrážet osobnostní zvláštnosti žáka, ale také nedostatek úkolů náročností odpovídajících schopnostem žáka.
Problém s adaptací ve školním kolektivu	Může odrážet situaci, kdy je žák na jiné vědomostní či zralostní úrovni, přičemž úroveň zralosti může kolísat nahoru i dolů.

⁴ Dostupné z: <http://www.talnet.cz/>

⁴ Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/N/10983/TALNET-SE-PREDSTAVUJE.html/>

2.7.6.4 Role školního speciálního pedagoga v problematice nadaných

Školní speciální pedagog se vztahuje k problematice nadaných směrem k samotným žákům, ale také učitelům a rodičům takového žáka. Jeho rolí je i zajistit organizační podmínky ve vztahu ke komunikaci s ŠPZ a organizacím, které mohou být žákům s nadáním prospěšné.

Školní speciální pedagog ve vztahu k nadaným žákům

Role školního speciálního pedagoga ve vztahu k nadaným žákům začíná již na úrovni **depistáže**. K této depistáži dochází v rámci pozorování žáků ve třídě, což je činnost, kterou školní speciální pedagog realizuje často, nejen ve vztahu k nadaným, dále pak by měl zvažovat možnost nadání u žáků v rámci individuálních diagnostických šetření. Může se stát, že zakázka ze strany učitele se týká problematického chování žáka či problému s motivací ke školní práci. Žák se může jevit jako nemotivovaný, problematický v případech, kdy je úroveň probíraného učiva hluboko pod jeho schopnostmi. Za těmito projevy může být nerozpoznané nadání a školní speciální pedagog by měl do svého diagnostiko-diferenciálního uvažování zahrnout také tuto možnost.

Je-li žák identifikován školním speciálním pedagogem, učitelem, rodičem jako potenciálně nadaný, je úlohou školního speciálního pedagoga **zprostředkovat zapojení ŠPZ** do diagnostického procesu a v případě potvrzení nadání **zajišťovat vytvoření podmínek pro vzdělávání** tohoto žáka na základě doporučení ŠPZ.

Školní speciální pedagog může pro práci s nadanými žáky iniciovat sestavování projektů dle jejich zájmů a profilu nadání, vytvoření „základny“ s knihovnou, časopisy, encyklopediemi, deskovými hrami. Tento prostor mohou žáci využívat mimo vyučování či v rámci vyučování v případech, kdy je indikováno samostudium. Důležité je zapojit žáky do školních a mimoškolních soutěží a projektů.

Příklady práce a přístupu k nadaným v jednotlivých oblastech:

Žáky s jazykovým nadáním vést k tvorbě jazykového portfolia, volnému psaní na zajímavá témata, psaní povídek a příběhů, dokončování příběhů, práce s textem, sestavování křížovek, hádanek, tvorbě vlastních knih a časopisů. Protože toto nadání se většinou projevuje i směrem k **cizím jazykům**, je vhodné žáky aktivovat ke zpracovávání prací z jiných předmětů v cizím jazyce, např. využívání cizojazyčných informačních zdrojů (televize, noviny, internet, odborné časopisecké články, odborná literatura), sledování filmů a dokumentů v cizím jazyce či s titulky v cizím jazyce.

Žáky s logicko-matematickým nadáním vést k badatelským úlohám, navrhování početních úloh, hraní strategických her (šachy, dáma), matematickým pohádkám, řešení logických hádanek, rébusů, hledání odpovědí na zajímavá témata.

Žákům s muzikálním a estetickým nadáním umožnit prezentaci jejich prací/výkonů před ostatními žáky školy, v jejich oblasti zájmu zadávat práce na úrovni jejich schopností.

Žákům se sportovním nadáním umožnit reprezentovat školu v rámci sportovních aktivit, definovat způsob přípravy na vyučování a individualizované vyučování v případech, kdy je žák kvůli sportu často mimo školní vyučování.

V případě, že **nadaný žák má zároveň nějaký handicap** (nejčastěji ADHD, PAS, SPU), zajišťuje školní speciální pedagog u těchto žáků speciálně pedagogickou intervenci, ať se již jedná o reedukaci oslabených funkcí či rozvoj sociálních dovedností.

Školní speciální pedagog má být také vybaven informacemi o dalších možnostech žáků, jakými formami a v rámci jakých organizačních struktur mohou realizovat a rozvíjet své nadání. Tyto možnosti pak může žákům a jejich rodičům zprostředkovávat. Jedná se zejména o aktivity organizací zabývajících se nadáním, které nabízejí různé **soutěže, olympiády, letní tábory, ale také on-line vzdělávací aktivity**. Základní přehled o organizacích a volnočasových aktivitách pro nadané je uveden na stránkách NÚV.⁵

Školní speciální pedagog ve vztahu k učitelům nadaných

Školní speciální pedagog je pro učitele významným partnerem, často mu zprostředkovává doporučení ŠPZ a společně pak pracují na vytvoření IVP pro nadaného žáka. Většinou také školní speciální pedagog sleduje, zda je IVP vyhotoven včas, tj. do 3 měsíců od stanovení mimořádného nadání, a zda obsahuje náležitosti uvedené ve vyhlášce č.73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Těžiště přínosu školního speciálního pedagoga není v nastavování obsahu, resp. rozsahu učiva, to je spíše kompetence učitele, ale zejména v **nabízení, zvažování forem** (projektové, skupinové, kooperativní formy výuky), **postupů a metod**, ve kterých se vzdělávání žáka realizuje. Školní speciální pedagog se také podílí na **optimalizaci podmínek vzdělávání**, na tom spolupracuje i s vedením školy, případně s organizacemi a institucemi mimo školu, to vše po dohodě s rodiči žáka. Učitel v celé šíři kurikula pak na základě výše uvedených možností zadává nadstavbové, rozšiřující učivo, využívá v tomto ohledu motivace k plnění složitějších úkolů či úkolů nad rámec právě probíraných osnov. Možné je využití referátů, projektů, využívání dalších nadstavbových pomůcek (encyklopedie, internet) atd.

Školní speciální pedagog s učitelem konzultuje také specifika nadaného žáka, která nesouvisí přímo s jeho vzdělávacími potřebami, ale která ovlivňují jeho školní život. Pro mnohé nadané žáky se **problematizují vztahy v rámci třídního kolektivu**, hůře hledají společná témata a aktivity, někdy tito žáci rušivě vstupují do průběhu vyučování. Sám žák nebo naopak spolužáci se mohou k druhé straně vztahovat negativně. Otevírá se tak prostor pro práci se třídou, ale také se samotným žákem, jehož cílem je podpora vztahů v rámci třídy, tolerance jinakosti, kterou každý může vnímat odlišně. Školní speciální pedagog pak může poskytovat cennou zpětnou vazbu, se kterou může následně učitel pracovat při své přímé práci se žáky ve třídě.

Školní speciální pedagog by také měl být připraven poskytnout učiteli **prostor pro sdílení nelehkých situací**, kdy žák může učitele konfrontovat s jeho případnou neznalostí, zasahovat mu do průběhu výuky apod. Spolu mohou hledat cesty, jak uspokojit žákovu zvědavost, ale zároveň mu nastavit určité hranice pro míru aktivity v hodině tak, aby prostor dostali i ostatní žáci. Tato citlivost a respekt vůči ostatním je též důležitou kompetencí, kterou si má nadaný žák ze svého života ve škole odnést.

Školní speciální pedagog ve vztahu k rodičům nadaných

Rodiče nadaného žáka jsou pro speciálního pedagoga **cenným zdrojem informací**. Jejich informace mohou přispět k lepšímu zacílení opatření, je proto výhodné dát rodičům prostor pro sdílení jejich názorů a postojů k modifikaci vzdělávání jejich dítěte. Rodiče nadaných

⁵ Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vice/rovne-prilezitosti-ve-vzdelavani/nadani-ceske-organizace>

žáků se často aktivně zapojují do hledání optimálních řešení a mnohdy bývají prvními, kdo přichází s „podezřením“ na vysoké nadání svého dítěte.

V rámci vypracovávání návrhu IVP je **potřeba s rodiči detailně projednat navrhovaná opatření**, zvláště jsou-li výrazným zásahem do života žáka (přeskakování ročníků, ale také absolvování vybraného předmětu ve vyšším ročníku).

Na druhou stranu musí někdy školní speciální pedagog **korigovat nereálné představy rodičů**, ať již se týkají možností na straně školy, tak na straně žáka. Rodiče je také potřeba podporovat, aby u svých dětí rozvíjeli i schopnost pracovat na jednodušších úkolech, aby trvali na dokončování úkolů, podporovali dítě v mimoškolních aktivitách, které dítě budou dále rozvíjet, ale nebudou ho přetěžovat. K přetěžování nadaných dětí mají někteří rodiče sklony, protože sami bývají často výkonově zaměřeni. U dítěte je někdy nutné **korigovat takové pocity výjimečnosti a mimořádnosti**, které ve svém důsledku vedou k despektu k okolí. I v tomto smyslu je potřeba hovořit s rodiči. Školní speciální pedagog může rodičům pomoci s hledáním vhodných aktivit, které budou žáka dále rozvíjet, případně mu umožní dobré zapojení do vrstevnické skupiny podobně nadaných dětí. Zprostředkovává tedy informace o organizacích zabývajících se nadanými žáky a jimi pořádaných aktivitách.

LITERATURA

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2010.
- BENEŠ, P. *Informace o informaci*. Praha: BEN – technická literatura, 2010.
- ČADOVÁ, E. A KOL. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012.
- DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty, aneb Nadání má každý*. Nakladatelství Lidové noviny, 2005.
- Diagnostika ve ŠPP – dotazník*. Tematická metodická zpráva č. 5. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/Novinky/Metodicke_zpravy/5.TMZ_SPP_Diagnostika_ve_SPP.pdf.
- GAHÉR, F. *Logické hádanky, hlavolamy, paradoxy*. Bratislava: Iris, 1997.
- HAVLÍNOVÁ, M. (ed.), KOPŘIVA, P., MAYER, I., VILDOVÁ, Z A KOL. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*. Praha: Nakladatelství D+H, 2004.
- JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: IPPP ČR, 2007.
- KUCHARSKÁ, A. Nespecifické výukové problémy. In Valentová (red.) *Školní poradenství I*. Praha: PedF UK 2013.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013.
- KUCHARSKÁ, A., POKORNÁ, D., MRÁZKOVÁ, J. A KOL. *Třístupňový model péče – jeho realizace a percepce specialisty školního poradenského pracoviště zapojenými v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: NÚV, 2014.

- KUCHARSKÁ, A., ŠTURMA, J. *Test hvězd a vln a jeho využití v diagnostice školní zralosti*. Praha: PPP hl. m. Prahy, 1993.
- MÁLKOVÁ, G., *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. A KOL. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka, Pedagogická diagnostika*. Česká republika: Wolters Kluwer, 2012
- LANDAU, E. *Odvaha k nadání*. Praha: Akropolis, 2007.
- LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris, 2008.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- SLAVÍKOVÁ, I. Etika poradenské práce I. *Zpravodaj Výchovné poradenství*, č. 7, duben 1996.
- SLAVÍKOVÁ, I. Etika poradenské práce II. *Zpravodaj Výchovné poradenství*, č. 8, červen 1996.
- SMÉKAL, V. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal, 2003.
- SWIERKOSZOVÁ, K. *Kooperace učitele s asistentem pedagoga – edukační proces a děti se specifickými poruchami učení*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001.
- ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001.
- VALENTOVÁ, L. A KOL. *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova, 2013.
- VYHLÁŠKA č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.
- ZAPLETALOVÁ, J. Školní poradenské pracoviště (ŠPP). Školní poradenské pracoviště a specifika práce školního psychologa. Přednáška v rámci RAMPS-VIP III, IPPP ČR 2012.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003.
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky 2005*. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-101_2000.pdf.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky 2004*. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>.

Příloha č. 1. Informační leták školního speciálního pedagoga

ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Školní speciální pedagog poskytuje poradenskou péči a orientuje se zejména na podporu a pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žákům, u nichž existuje riziko jejich vzniku.

Konzultaci si se mnou prosím **VŽDY PŘEDEM DOMLUVTE.**

Kontakt: Mgr. XY
Tel.:
e-mail:

Příklady potíží, se kterými Vám může speciální pedagog pomoci:

1. stupeň

- pletou se mi písmena
- nedaří se mi čtení
- nepamatuju si básničku
- píšu písmena zrcadlově
- zapomínám psát velká písmena na začátku věty i u vlastních jmen
- jsem moc pomalý/á
- často škrťám
- skoro si nepamatuju, co nám paní učitelka vyprávěla
- Kolik jen těch zajíců je?

2. stupeň

- Pomóóc, diktát!
- Málo času, málo času!
- Ať už ti ptáci přestanou řvát! Nemůžu se soustředit!
- Co jsem to tu napsal?! Tapček místo ptáček?! To přece není možné!
- Fúj – slepá mapa!
- Vždyť jsem si to kontroloval/a! Proč jsem ty chyby neviděl/a?
- Už pětkrát jsem si to zadání přečetl/a, ale fakt nevím, co se po mně chce!
- Fakt jsem se to učil/a a uměl/a jsem to! Nějak se mi to vykourilo z hlavy.

Jsem tu pro Vás a těším se na Vás.

Najdete mne v místnosti č

Příloha č. 2. Příklad dobré praxe

Dynamická diagnostika doprovázející práci se žákyní ohroženou vývojovou dysgrafií

Kazuistika – Jaruška (chronologický věk 7 let, 5 měsíců)

Žákyně 1. třídy je po odkladu školní docházky, v předškolním věku byla šetřena v SPC kvůli **opožděnému vývoji grafomotoriky**. Rodičům bylo v SPC sděleno, že dívka bude dysgrafik a ve škole mohou očekávat výrazné problémy v oblasti písemného projevu. Rodiče i dívka přicházejí do 1. třídy s obavami ve vztahu ke školní úspěšnosti.

ZŠ je plně organizovaná, venkovská, v 1. třídě je pouze 12 dětí. Koncentrovány jsou zde děti problematické, neboť škola je pověstná malým počtem žáků, vstřícností pedagogického sboru, příjemným prostředím a atmosférou. Na ZŠ je přítomen školní speciální pedagog.

Anamnestická data

Dle rodinné anamnézy je výchovné prostředí harmonické a přiměřeně stimulující, rodiče jsou absolventy SOU, udávají hereditární zátěž obtíží v písemném projevu (tatínek „škrábe“); Jaruška má mladšího bratra v předškolním věku.

Z osobní anamnézy vyplývá, že psychomotorický vývoj dívky je v normě, je zdravá, psychicky stabilní. Příznivá je osobnostní charakteristika. Dívka je sociálně zdatná, komunikativní, má výbornou vyjadřovací schopnost, je dominantní v dětském kolektivu. Je oblíbená, vtipná glosátorka, obětavá a vnímavá, má tendence dětem pomáhat např. v sebeobsluze (mladší bratr), pomáhat řešit konflikty, má smysl pro spravedlnost.

V předškolním věku absolvovala grafomotorický kurz dle Heyrovské bez významného pozitivního efektu na rozvoj grafomotoriky. Efekt byl spíše negativní, protože dívka vnímala kurz jako velkou zátěž a potvrdila si, že má velký problém. Jaruška i její rodiče **tedy přijali problém a očekávali neúspěchy**. Jaruška se začala grafických úloh bát, předjíkala neúspěch; při kreslení a zejména při psaní se dostávala do tenze, přerušovala práci, sebekriticky ji komentovala, hlasitě lamentovala.

Identifikace oslabených oblastí, identifikace silných a slabých stránek dítěte

Třídní učitelka zjistila výše uvedené údaje z rozhovorů s rodiči, při vyučování dívku sledovala a pochopila, že **stěžejním problémem není ani tak vlastní grafomotorika, ale ztotožnění dítěte s problémem a strach ze psaní, anticipace neúspěchu**. Zjevná byla zvýšená unavitelnost při psaní, tendence přerušovat práci. Úchop tužky byl správný, ale křečovitý, ruka neuvolněná.

Při řešení problému bylo možné spoléhat na silné stránky, jaké představuje psychická stabilita dívky, její motivovanost, ctizádostivost a pracovitost; kvalitní spolupráce s rodinou.

Speciální pedagožka dívku vyšetřila (kresba postavy, test obkreslování, zkouška lateralit, zkouška pravolevé orientace, pro komplexnost též zkouška jazykového citu, zkoušky sluchové percepce). Potvrdila, že grafomotorika je objektivně problémová, věku neodpovídající, lateralita je zkřížená při dominanci pravé ruky a levého oka, nespolehlivá je pravolevá orientace. Sluchová percepce a řečové funkce jsou zjevně na velmi dobré úrovni.

Identifikace účinných postupů

Speciální pedagožka doporučila **reedukační cvičení**, které se realizovalo v domácím prostředí po konzultaci s rodiči a jejich instruktáží. Cílem bylo rozvinout jemnou motoriku ruky, doporučeno bylo provádět automasáž ruky před započatím psaní, dále grafomotorická uvolňovací cvičení, cvičení vizuální diferenciacce a vizuální percepce a cvičení pravolevé orientace. Jako nezbytná se jevila fixace grafémů, trénování opisu a přepisu textu, podobně jako rozvoj psaní formou diktátu.

Speciální pedagožka zadávala cvičení jednou týdně rozepsané na každý den, průběžně konzultovala a spolupracovala s třídní učitelkou.

Třídní učitelka si mohla dovolit, vzhledem k malému počtu žáků ve třídě, individuální vedení dívky v problematických činnostech v podobě masáže a automasáže ruky před psaním, provádění uvolňovacích cviků ruky; velkou pozornost věnovala pozitivní motivaci a motivačnímu hodnocení veškerých grafických prací.

Společným úkolem pro rodiče, třídní učitelku a speciální pedagožku bylo zbavit dívku strachu ze psaní, celkově ji uvolnit a dodat sebedůvěru, navodit pozitivní očekávání. Průběžně bylo nutné dívku chválit, povzbuzovat, vyjadřovat naději, že se problém podstatně zmenší či ustoupí.

Dobrým nápadem se ukázalo podněcovat kresebný projev ve volném čase, chuť kreslit si pro zábavu třeba s kamarádkami křídou na asfalt či na tabuli; matka dodávala inspiraci dle pracovních sešitů pro předškoláky (klubíčka, vlnky pod parník...).

Při školní práci se velmi osvědčila tabulka a mazací fix, kterou využívala učitelka jak individuálně jen pro Jarušku, tak pro celou třídu. Tabulka sloužila k fixaci grafémů, k diktátům písmen, slabik a slov. Děti psaly zcela bez strachu, pocit jistoty jim dodávala hravá forma úkolů a možnost autokorekce napsaného; pochlubit se mohly až zkorigovanou verzí.

Zhodnocení realizace podpůrných opatření

Realizována byla následující podpůrná opatření 1. a 2. stupně dle principu třístupňového modelu péče. Jednoduše řečeno byl aplikován svědomitý postup dle zásad komplexnosti a posloupnosti dle „zdravého rozumu“:

- Individualizovaná pomoc učitele (byla popsána výše).
- Práce dle plánu pedagogické podpory za účasti školního speciálního pedagoga. Třídní učitelka vedla **portfolio grafických prací**, které sloužilo k analýze a interpretaci výkonů, byly zaznamenávány pokroky v rozvoji grafomotoriky, což bylo velmi motivující jak pro Jarušku, tak pro všechny zúčastněné. Třídní učitelka si vedla i deník s postřehy z pozorování dítěte. Zaznamenávala si motivovanost dívky k práci, kvalitu její spolupráce při psaní, nápadnosti ve spolupráci, celkový výkon kvalitativně zhodnocený a zformulovaný, sebehodnocení dítěte a jeho vývoj. Právě sledování sebehodnocení dítěte bylo velmi zajímavé a povzbuzivé!
- Školské poradenské zařízení ve spolupráci zaangažováno nebylo.

Stanovení cílů podpůrných opatření

Krátkodobé cíle

Každodenním cílem bylo **odbourávání strachu dívky ze psaní** a kreslení, kterého docílovala učitelka kladnou motivací, jednoduchými **úkony vycházejícími z vývojové úrovně dítěte a postupné navyšování jejich náročnosti, čili rozvoj v zóně nejbližšího vývoje**. Cílem bylo splnění dílčích úloh v relativně přiměřené kvalitě a v přiměřeném tempu v porovnání s konkurenční skupinou spolužáků.

Dlouhodobé cíle

Dosáhnout sociálně únosné kvality písemného projevu

Díky výborné spolupráci všech zúčastněných subjektů a důslednému individuálnímu vedení dítěte se podařilo během 1. třídy upevnit správný úchop tužky, uvolnit ruku, zbavit dívku tenze a strachu ze psaní, zrychlit tempo psaní omezením prodlev; tempo se dostalo během půl roku do širší normy. Koncem 1. třídy bylo písmo dívky sice neurovnané, ale čitelné a bez významných chyb.

Dívce se podařilo zajistit včasnou a komplexní pomoc při souhře všech subjektů, kam patří zaangažované dítě, spolupracující rodina, kvalitní třídní učitelka a odborně zdatná speciální

pedagožka. Z Jarušky se dysgrafik nestal. Grafomotorika zůstává jen její slabší stránkou, nikoli problémem.

Použité pomůcky a materiály:

Pracovní sešity pro rozvoj grafomotoriky u předškoláků, pracovní sešity pro rozvoj zrakového vnímání – zrakové diferenciaci, trojhranný program, křídly, tabulka s mazacím fixem... pomůcky a hračky pro rozvoj jemné motoriky ruky, ..., běžné pomůcky pro školní začátečníky

Zkouška laterality (Matějček, Žlab, 1972)

Kresba postavy (Šturma, Vágnerová a kol., 1982)

Zkouška obkreslování (Matějček, Vágnerová, 1984)

Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982)

Zkoušky sluchové percepce (Matějček, 1995; Novák, 1998)

Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992)

Zkouška pravo-levé orientace (Matějček, 1995)

Literatura

MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. A KOL. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka, Pedagogická diagnostika*. Česká republika: Wolters Kluwer, 2012

ŠTURMA, J.; VÁGNEROVÁ, M. *Test kresby lidské postavy*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1982

ŠVANCAROVÁ, D.; KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001.

ŠVANCAROVÁ, L.; ŠVANCARA, J. *Vývoj dětských grafických projevů*. In *Diagnostika psychického vývoje*. Praha, Avicenum, 1980, s. 197–216.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha, Portál, 2002.

Příloha č. 3. Příklad dobré praxe

Kazuistika „Příliš mnoho starostí na jednoho malého kluka“

Definování problému

Na konci prázdnin v přípravném týdnu navštívila školního speciálního pedagoga na jeho školním poradenském pracovišti na základě doporučení dětské psycholožky matka, jejíž syn Martin (3. třída) trpí specifickou poruchou učení kombinovaného charakteru. Jak velmi rychle vyplynulo z rozhovoru, matka chtěla ještě před začátkem školního roku poznat školního speciálního pedagoga. Sama bez pobízení hned vyprávěla, jak byl chlapec poprvé vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně v předškolním věku. Zjistili u něj školní nezralost a psycholog doporučil odklad školní docházky. Ten byl realizován.

Sama matka pak požádala o nové vyšetření v průběhu 1. třídy. Měla podezření na specifickou poruchu učení. Že něco není v pořádku, si sama uvědomila podle chlapcových kreseb. Byly chudé, monotematické a jednobarevné. Speciálně-pedagogické a psychologické vyšetření následně prokázalo oslabení v oblastech zrakové a sluchové percepce a vizuomotorické koordinace. Stejně tak čtení činilo Martinovi značné potíže. Byl nešťastný, když si nevybavil název písmenka nebo jeho tvar při psaní a tak začala intenzivní reedukační intenzivní péče pod vedením školní speciální pedagogy.

Hlavním důvodem návštěvy matky u školního speciálního pedagoga ale bylo to, že Martin od počátku školního roku nastoupí do 3. třídy do nového kolektivu na této škole. Matka odmítla chlapce přeradit do mikrotřídy do jiné školy, protože v jeho kmenové škole působí speciální pedagog a syn tu má kamarády. Rozhodla se tedy, že chlapce nechá zde, i když jde o třídu běžného typu (tedy s větším počtem žáků). Ráda by s chlapcem nějakým způsobem pracovala, ale neví jak. Martin doma nechce po návratu ze školy nic dělat. Velkým problémem jsou i domácí úkoly a příprava na vyučování vůbec. Martin se po příchodu ze školy jenom dívá na televizi a jezdí venku na kole, jinak odmítá cokoli dělat. Stejně to bylo i v 1. a ve 2. třídě. To byl důvod, proč docházel na individuální práci jen v době vyučování.

3. ročník ZŠ

Po dohodě s matkou a na základě doporučení psychologa, školní speciální pedagog provedl podrobné speciálně pedagogické vyšetření s cílem stanovit, kterým směrem bude nejprve nejlépe reedukaci orientovat a tím efektivně začleňovat Martina do výuky, jak s Martinem pracovat v rámci vyučování a jaká opatření bude potřeba realizovat.

Vyšetření prokázalo masivní oslabení specifického charakteru. Protože oslabení byla značná, a zásadním způsobem ovlivňovala Martinovy výkony, bylo společně s matkou rozhodnuto, že bude zahájena také reedukace v domácím prostředí. Současně bude probíhat intenzivní individuální práce v době vyučování.

Další schůzka byla sjednána na říjen. Na tuto schůzku byla také přizvána Martinova třídní učitelka. Na této společné schůzce matky, třídní učitelky a školního speciálního pedagoga bylo rozhodnuto o obsahu individuálního vzdělávacího plánu, neboť diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně prokázala přítomnost specifických poruch učení. Jeho důležitou součástí bylo stanovení možných nároků na dítě během vyučování. Upřesňoval také obsah jednotlivých vyučovacích předmětů, tedy to, co by měl Martin v průběhu 3. třídy zvládnout.

Ukázalo se, že Martin velmi špatně snáší jakékoliv odpovídání na otázky, když je vyvolán a má odpovídat před třídou. K tabuli odmítal chodit, i když šlo třeba jen o soutěž. Jedním z prvních opatření tedy bylo, že Martin bude vyvoláván pouze tehdy, pokud se bude sám hlásit a bude u odpovídání sedět, pokud to bude potřebovat. Na jeho odpověď nebude učitelka spěchat. Chlapec bude podle možností ve třídě sedět v jedné z prvních lavic, aby měla učitelka přehled, jak dokáže pracovat a co je

v jeho možnostech stihnout ze zadaných úkolů. Při samostatné práci bylo potřeba ve všech předmětech se přesvědčit, zda po přečtení instrukce rozumí zadanému úkolu.

Na závěr tohoto sezení bylo domluveno, že chlapec bude docházet dle časových možností ke školnímu speciálnímu pedagogovi na individuální práci v době vyučování alespoň dvakrát týdně, a to v době českého jazyka a výtvarné, hudební či pracovní výchovy. Chlapec velmi rád sportoval, tělesná výchova byla jeho nejoblíbenější předmět, takže bylo zřejmé, že tělocvik je jediný předmět, kdy reedukace probíhat nebude.

Individuální práce v době vyučování dostala také pevnou náplň – týkala se rozvoje čtenářských dovedností – techniky čtení, intermodalitních cvičení a rozvoje aktivní slovní zásoby.

Protože specifické poruchy u chlapce byly těžké a masivního rozsahu, musel být zvážena také způsob průběžné klasifikace. Speciální pedagog doporučil, aby chlapci bylo zvýrazňováno to, co je dobře, nejlépe barevným zvýrazňovačem a počítány správně provedené dílčí úkoly. Chybná řešení byla pomíjena bez reakce. Toto bylo prováděno důsledně ve všech–písemně prováděných úkolech. Dětem ze třídy nebylo bráněno v tom, aby sledovaly toto individuální opravování prací. Bylo doporučeno kompletní slovní hodnocení, které v případě tohoto dítěte mohlo lépe vystihnout jeho dovednosti a znalosti než hodnocení číslicemi. Součástí IVP byla smlouva o upraveném učebním plánu pro chlapce tak, aby pro něj bylo reálné splnit osnovy. Šlo o definování toho učiva, které musí Martin nezbytně zvládat při nástupu do 4. třídy.

Při pravidelné prosincové konzultaci matka vyjádřila obavy z toho, jak chlapec zvládne třetí třídu. Také naznačila, že doma není vše úplně v pořádku. Rozpadá se jí manželství – její muž má potíže s alkoholem. Už dříve tyto problémy u nich byly, ale vše se zase po čase uklidnilo. Teď přišly znovu a ještě horší. Martin tím velice trpí. Má svého otce rád a celá situace ho trápí. Se svolením matky byla rámcově informována třídní učitelka. Chlapec sám o tom nemluvil. Úspěšně zakončil první sérii reedukačních cvičení, další mu nebyla zadána vzhledem k naznačené rodinné situaci.

Ve druhém pololetí se podařilo do třídy zajistit asistenta, který měl za úkol s chlapcem v hodinách čtení provádět cvičení sluchové analýzy a syntézy a propojit je s psaním. Ve třídě byla provedena sociometrie. Chlapec byl v třídním kolektivu respektován a oblíben. To byl důležitý dílčí výsledek tohoto měření vzhledem k množství a stupni všech opatření, která byla provedena.

Na konci školního roku při poslední konzultaci matka líčila, jak se jí manžel omluvil, delší dobu se již snaží plnit jejich dohodu a plánují společnou dovolenou. Teď jedou na společný víkend. Syn se již těší.

Třetí třídu absolvoval Martin s průměrným slovním hodnocením a postoupil do 4. ročníku.

4. ročník ZŠ

V následujícím školním roce byl postup podobný (v souvislosti se vzděláváním). Reedukace ale probíhala přes veškerá opatření pomalu.

Opět byla rozdělena na tři roviny:

- Intenzivní reedukace v domácím prostředí.
- Individuální práce ve škole v době vyučování – se souhlasem ředitelství školy a matky docházel chlapec v době výtvarné výchovy na individuální výuku českého jazyka do počítačové učebny. Náplň těchto hodin určovala učitelka podle aktuálních potřeb a znalostí dítěte.
- Individuální reedukace se školním speciálním pedagogem.

Velmi rychle se osvědčila výuka na počítači. Chlapec doma počítač neměl, a chodil tam proto velmi rád.

U Martina ale stále přetrvávaly potíže nové dovednosti uplatnit v praktických činnostech ve vyučování. Po dohodě školního speciálního pedagoga a vyučujících ve třídě, docházelo k větší snaze více Martina zapojovat do výuky a motivovat ho k aktivnímu přístupu a vlastní zodpovědnosti. První pozitivní posuny se ukázaly:

1. v kresbě – ve 3. ročníku kreslil monotematicky, ve 4. byl schopen se adekvátním způsobem účastnit výtvarné výchovy a kreslení ho začalo bavit,
2. začal psát slohová cvičení. (Ta byla zpočátku stručná: 4–5 vět. Ve druhém pololetí dokázal napsat stránku, text byl ale nečitelný. Chlapec měl ale ze svého dlouhého písemného projevu vždy velkou radost.).

Zhruba ve čtvrtletí učitelka upozornila školního speciálního pedagoga, že se Martin ve třídě změnil. Dětem vypráví, že se doma něco děje. Líčí neshody rodičů a snaží se zlehčovat jejich chování. Během výuky na sebe upozorňuje, spolužáky verbálně provokuje. Nedokáže se soustředit na práci, v hodinách začínají jeho výkony klesat. Stále častěji zapomíná věci a není do školy připraven. Šlo o poměrně prudkou změnu, proto byla matka telefonicky na tuto situaci upozorněna.

Ta si pak sama vyžádala konzultaci. Doma se jí ztratila z peněženky menší finanční částka. Myslí si, že jí ty peníze vzal syn. Vyšlo najevo, že chlapec nedostával žádné kapesné. Měli doma domluvu, že když bude něco chtít, řekne si o konkrétní částku. Po doporučení školního speciálního pedagoga Martin začal dostávat určitou přijatelnou částku peněz na každý týden. Peníze se doma pak již neztrácely.

Na této schůzce začala matka spontánně hovořit o rodinné situaci. Manžel má zase potíže s alkoholem. Z práce chodí rovnou za kamarády. Opakovaně ji napadá, druhý den si nic nepamatuje. Už byla v pracovní neschopnosti, ale bojí se podat trestní oznámení, jak jí radí známí. Také neví, kam by se synem šla. Dostala několik kontaktů na linky důvěry a bezplatnou právní pomoc. Vše to říká proto, že jí velmi mrzí, že syn začíná nosit poznámky a často nemá v pořádku věci na vyučování. Přišla se tedy domluvit, jak řešit tento problém. Vidí totiž na synovi, jak jej to samotného mrzí.

Společně se dohodli, že matka bude každý den kontrolovat zápisy v notýsku a školní speciální pedagog požádá učitelku, aby kontrolovala a případně zapisovala všechny důležité informace sama do Martinova notýsku.

Krátce na to přišel chlapec sám do školního poradenského pracoviště a vyprávěl, že je velmi unavený a nevyspalý. Otec přišel zase pozdě domů. Ve třídě pak byl stále méně aktivní a více nepozorný.

Rodinná situace se dále vyhrcovala. Chlapec byl unavený, nevyspalý a vyčerpaný. Ve škole pak nedával pozor při hodinách a byl stále hůř připraven na vyučování. Občas Martin nepřišel na první hodinu, protože zaspal. Začal mít jednodenní absence z důvodu různých nevolností. Rodina byla pod dohledem sociální pracovnice a jako jediné možné řešení se začal jevit rozvod.

Reedukace do konce školního roku sice probíhala, ale její náplň byla průběžně měněna podle rodinné situace. Po důkladném zvážení se školní speciální pedagog soustředil pouze na udržení již dosažených kompenzačních mechanismů a získaných dovedností:

1. reedukaci čtení (postřehování, čtení složitějších slov, nácvik čtení s porozuměním na jednoduchých větách)
2. provádění grafomotorických cvičení
3. rozvoj aktivní slovní zásoby.

K žádnému většímu posunu však nedošlo a chlapcův prospěch se zhoršil, ale dokázal postoupit do dalšího ročníku. To ale byl vzhledem ke všem problémům, s kterými se musel vyrovnávat, velký úspěch.

5. ročník ZŠ

Na počátku 5. ročníku po prázdninách bylo provedeno kontrolní psychologické a speciálně pedagogické přešetření. Opět posun – výkony byly zřetelně rovnoměrnější bez dříve patrných výkyvů. Projevilo se oslabení v oblasti sluchové paměti. Značný posun se ukázal v rozvoji jazykového citu. Chlapec také dokázal přečíst odstavec a reprodukovat, co četl. To znamenalo, že mohl samostatně řešit například slovní úlohy. Tato nová dovednost a vlastně možnost byla pro něj mohutným motivačním

prvkem především právě v matematice! Dokázal napsat čitelně několik slov. Martinovi se lépe psalo velkými tiskacími písmenky, takže začal psát tímto způsobem. Další úspěch! Postupně zvládal psát cvičení z českého jazyka, která zadávala paní učitelka. Nebylo ale v jeho silách ještě psát je celá. Přesto to byla velká změna, která byla pro Martina pravděpodobně silným motivačním impulsem pro rozvoj dalších dovedností.

Daleko aktivněji se začal zapojovat do vyučování, začal se hlásit, nebál se jít psát na tabuli. Děti byly již zvyklé, že občas zaměnil písmenko. Stále ale bylo potřeba mu velmi pomáhat se společenskými vědami, kdy mu vyučující ještě pořizovali výpisky, aby matka věděla, co je potřeba se učit. Ve třídě začal Martin zkoušet psát autodiktáty.

S velkými potížemi se potýkal ve výuce anglického jazyka. Proto školní speciální pedagog pomohl vyučující angličtiny vytvořit individuální vzdělávací program, který přesně definoval, jaké dovednosti a znalosti by Martin na konci školního roku měl mít. Ve třídě postupně začal Martin působit na paní učitelku jako vystresovaný, byl často unavený.

Martin postupně začal využívat toho, že jeho matka má příliš mnoho starostí. Otec mu spíše nosil dárky a nestaral se o jeho školní prospěch. Chlapec informoval matku podle svých potřeb a zájmů (zapíral žákovskou knížku, notýsek, požadoval doma peníze na fiktivní výdaje ve škole). Říkal, že peníze, které měl ve škole zaplatit, ztratil atd.

A tak se třídní učitelka obrátila opět na školního speciálního pedagoga s tím, že Martin říká něco jiného jí, něco jiného speciálnímu pedagogovi a pravděpodobně něco jiného matce. Proto bylo domluveno společné sezení ve složení: matka, Martin, třídní učitelka a školní speciální pedagog. Důležitým úkolem tohoto setkání bylo společně si vyměnit informace o tom, co bylo, co vlastně kdo ví a společně určit pravidla fungování ve vztahu ke škole a k výuce. V žádném případě nešlo o sezení, které by mělo za cíl represí. Cílem bylo ulehčit Martinovi a pomoci mu dostat se ze všech dezinformací, které šířil na různé strany.

V úvodu schůzky bylo řečeno, že jsou všichni ve zvláštní situaci, které nerozumí a neorientují se v ní. Všichni dostávají z různých stran různé informace, ty si odporují a často si velmi protirečí. Na této schůzce by se měli všichni zamyslet a společně zjistit, co je vlastně pravda. Martinovi se „rozsvítily“ oči a do tohoto rozhovoru se velmi aktivně zapojil. Během rozhovoru bylo upřesňováno, které verze pravd jsou pravdivější, které méně, kdo se kdy dověděl pravdu větší a kdo menší. A tak byly během jedné hodiny vyřešeny různé „hříchy“, manipulace s informacemi a drobné „podvůdky“, které se v poslední době udály. A vlastně se začala stanovovat nová pravidla jednání a vzájemné komunikace. Z celé této společné schůzky vyplynula dohoda, podle které by pouze učitelka zapisovala, co je potřeba přinést do školy a co ne. Bylo zdůrazněno, že si učitelka nikdy nebere žákovské knížky domů a dětem je po svém vyžádání tentýž den vrací. Martin dostal za úkol každý den si sám zapisovat všechny úkoly a matka slíbila, že občas třídní učitelce zavolá a bude se informovat, zda je něco, co by měla sama udělat.

Na závěr bylo řečeno, že to je vlastně vše jednoduché. Každý zabloudí do situace, ze které se obtížně dostává. Když se ale vše podaří vysvětlit, může se mnohé zlepšit a napravit. Člověku je pak lépe. Nemá tolik starostí a nemusí si pamatovat, co kdy komu řekl či co slyšel a nerozuměl tomu.

V květnu matka škole oficiálně sdělila, že se budou o prázdninách stěhovat, podařilo se jí vyměnit byt za dva menší a současně začalo rozvodové řízení. Jednání o předběžném opatření proběhlo a chlapec byl svěřen do péče matky. V souvislosti s Martinem a vzděláváním se objevila otázka, co dál. Matka začala uvažovat o mikrotřídě.

Na společné schůzce ve složení školní psycholog, školní speciální pedagog a matka byla zvažována různá řešení, která by pro chlapce přicházela v úvahu. Matka se bála přechodu na 2. stupeň v běžné základní škole. Martin sice prošel intenzivní reedukací a došlo u něj v tomto směru k mnoha pozitivním posunům, ale v některých oblastech přetrvávala specifická porucha středně těžkého dysortografického a dyslektického charakteru.

Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny byl Martin zařazen do mikrotřídy. Rozhodnuto bylo na základě těchto argumentů:

1. specifická porucha učení středního stupně
2. střídání vyučujících v jednotlivých předmětech nemůže Martinovi zajistit přísně individuální přístup během vyučování
3. pracovní tempo Martina bylo sice rychlejší, ale v běžné třídě by byl velmi pomalý
4. úroveň porozumění čtenému textu delšího než 6 vět byla pouze rámcová.

Toto vše by v souhrnu chlapci komplikovalo vzdělávání v běžné třídě s velkým počtem dětí. I přes intenzivní reedukaci vyžaduje ve vyučování přísně individuální přístup, který by mu tam nemohl být zajištěn během vyučování.

Závěr

Na podzim následujícího školního roku přišla Martinova matka. V novém bytě jsou spokojenější, syn se s otcem pravidelně vidí a je celkově klidnější. Teď vidí, jak dobré bylo rozhodnutí zařadit syna do mikrotřídy. Chlapec je tam spokojený.

Ona sama na něm začíná pozorovat pozitivní změny ve vztahu ke škole a vyučování. Postupně se začíná sám připravovat, více si hlídá vlastní povinnosti, je stále aktivnější. Tak svého syna dříve neznala. Nemusí ho nutit do učení. Je sice potřeba mu hodně pomáhat, ale je to jiné než v minulých letech. Sám poprvé začíná uvažovat o své budoucnosti. Chce být číšníkem. Všichni věří, že se mu to podaří.

Příloha č. 4. Příklad dobré praxe

Kazuistika žáka se zdravotním znevýhodněním

Tomáš, žák se zdravotním znevýhodněním

Třináctiletý Tomáš je žák 8. ročníku základní školy, trpí Aspergerovým syndromem a před čtyřmi lety u něj byla diagnostikována paranoidní schizofrenie, pro kterou byl opakovaně dlouhodobě hospitalizován. I v případě, že je jeho onemocnění v remisi, jsou nutné značné úpravy ve vzdělávání kvůli nízké toleranci vůči zátěži. I z tohoto důvodu změnil Tomáš po ukončení 7. třídy školu, naskytla se možnost navštěvovat třídu s menším počtem žáků. Ve třídě nejsou navíc problémoví žáci, jejichž chování by Tomáše rušilo a vyčerpávalo, jak tomu bylo ve třídě minulé.

Změna školy – uplatňované postupy pro sladění očekávání žáka, rodiny i školy

Při zvažování přijetí Tomáše do nové školy ředitel a školní speciální pedagog uskutečnili několik setkání s rodiči a následně do školy pozvali i Tomáše. Tématem prvního sezení bylo seznámení se specifiky Tomášovy diagnózy, protože se s ní dosud ve škole nesešli.

Matka otevřeně promluvila nejen o diagnóze, ale též o dosavadním průběhu vzdělávání, rizicích, které zhoršují zdravotní stav Tomáše, včetně možných projevů projevující se počínající psychotické ataky, ale také informovala o pozitivních stránkách chlapce. Tomáš se rád učí, je inteligentní, s dospělými vychází dobře, není konfliktní ani primárně agresivní, sociální vztahy s vrstevníky jsou v rámci Aspergerova syndromu netypické, ale i zde se snaží o přiměřený a pozitivní kontakt. Na svoje zdravotní problémy má náhled, pokud nastanou problémy, dobře spolupracuje.

Následně proběhla porada pedagogů s vedením školy a školním speciálním pedagogem, kde učitelé otevřeně sdělovali své obavy z Tomášovy diagnózy paranoidní schizofrenie, zejména se obávali náhlého agresivního chování, tak jak se jim asociovaly příběhy ze sdělovacích prostředků.

Na další schůzce proto matka popsala, jak u Tomáše dochází k rozvoji psychotického chování, resp. jaké jsou první příznaky a projevy. Jmenovala zejména zhoršení kognitivního fungování – problémy s pozorností, vzrůstající únavu, usínání ve škole, pokles školního výkonu, zhoršení plynulosti řeči, zvýšení repetitivních projevů v řeči, později též neadekvátní odpovědi, zárazy v řeči. Tyto projevy byly pak později popsány v IVP jako rizikové a v případě jejich výskytu byl pokyn informovat o nich ihned rodiče.

Po návštěvě chlapce ve škole, která dopadla k oboustranné spokojenosti, Tomáš mohl nastoupit od září do nové školy. Vzdělávání bylo upraveno IVP, Tomáš měl k dispozici asistenta pedagoga, chodil do školy pouze na vybrané vyučovací hodiny, zbylé učivo doplňoval individuálně podle instrukcí pedagogů a asistentky pedagoga. Podle dohody se též neúčastnil akcí mimo třídu, protože se ukázaly pro něj jako velmi stresové.

Průběh adaptace v nové škole

Během prvních týdnů školního roku byla matka s třídní učitelkou častěji v kontaktu, aby korigovaly problémy spojené s Tomášovou adaptací, později nebyl pravidelný kontakt nutný, Tomáš se ve třídě dobře adaptoval, výukově byl bez problémů, učitelé tolerovali jeho občasné výkyvy v pozornosti a výkonu a když byl odpočínutý, pracoval velmi dobře. V pololetí 8. třídy měl na vysvědčení jednu dvojku.

Potřeba změn v přístupech jako reakce na změněný zdravotní stav žáka

Po pololetí začal být Tomáš ve škole hodně unavený, matka totéž pozorovala doma a prosila vyučující o větší sledování Tomáše. Zápisy do sešitů musela stále více dopisovat asistentka pedagoga, stupňovaly se obtíže s pozorností, Tomáš ve škole občas usnul.

Během pár dní se situace dál zhoršovala, usínal opakovaně, nebyl schopen ve škole pracovat, zhoršoval se jeho verbální projev. Speciální pedagožka monitorovala informace od všech pedagogů, kteří v této třídě učili a spolu s třídní učitelkou rychle vyhodnotily projevy již jako rizikové. S matkou bylo dohodnuto přerušení docházky do školy, později na doporučení lékaře byl Tomáš několik týdnů v domácím léčení s úpravou medikace.

Po fázi, kdy bylo nutné upustit od jakékoliv školní zátěže, začal plnit Tomáš některé školní povinnosti doma, práce posílal e-mailem do školy, občas využil konzultaci s učitelem po skypu. Školní speciální pedagožka koordinovala vzdělávání „na dálku“, byla v kontaktu především s matkou. Učitelce také navrhl, aby spolu s dětmi zaslala Tomášovi pozdrav. Děti tak věděly, že Tomáš mezi ně stále patří, i když s nimi není, a Tomáš věděl, že až se jeho zdravotní stavlepší, vrátí se do třídy, která na něj myslí.

Po několika týdnech se Tomáš vrátil opět do školy. Zároveň probíhá pravidelné týdenní vyhodnocování, zda se Tomášovi ve škole daří dobře.

Příloha č. 5. Příklad dobré praxe

Kazuistika žáka se sociálním znevýhodněním

Výchozí kontakt se žákem

Žák se do péče školního speciálního pedagoga ve středním odborném učilišti šколе dostal v první polovině 1. ročníku učebního oboru. Třída byla tvořena pouze chlapci. Důvodem konzultací bylo porušování školního řádu – nerespektování autority učitele („drzé“ chování), nevhodné chování při vyučování (vykřikování), poničení automobilu v dílnách při praktickém vyučování. Žák nezvládal chování při tlaku ze strany vyučujících. Reagoval velmi prudce. Odcházel ze třídy, křičel a vulgárně nadával.

Historie žáka a formy řešení problému

Při práci se žákem speciální pedagog zjistil, že je svěřen do pěstounské péče lidem ze širší rodiny. Pěstouni byli ve věku prarodičů. Kontaktoval příslušný OSPOD, který rodinnou situaci dále objasňoval.

Následně se uskutečnilo setkání ve škole se všemi zainteresovanými – sociální pracovníce, pěstouni, žák, třídní učitelka, výchovná poradkyně, speciální pedagog. Byla dohodnuta pravidla s cílem dokončit 1. ročník. Při problémech ve vyučování žák chodil za speciálním pedagogem. Společně řešili vzniklé konflikty. Speciální pedagog informoval sociální pracovníci, která pracovala s celou rodinou. Třídní učitelka pravidelně informovala pěstouny o situaci ve škole.

Daný žák se úspěšně dostal do druhého ročníku. V první polovině září druhého ročníku se začalo opakovat nevhodné chování – strhávání pozornosti na sebe během vyučování, konflikty s učiteli.

Speciální pedagog svolal schůzku, které se zúčastnila pěstounka, sociální pracovníce, třídní učitelka, výchovná poradkyně, speciální pedagog. Znovu byla zopakována pravidla. Žák byl velmi naštvaný, že se jeho chování řeší takto rychle. Nechápal, proč se všichni sešli. Znovu byla stanovena pravidla i s případnými sankcemi při porušení. Speciální pedagog ho stále „sledoval“. Žák k němu docházel na konzultace. Žák sám speciálního pedagoga během druhého ročníku několikrát vyhledal s žádostí o pomoc. Zdravotní stav pěstounky se zhoršoval a on se bál, že po její smrti bude umístěn do dětského domova. Ve spolupráci se sociální pracovníci byla chlapci poskytnuta podpora na zvládnutí těžké situace. Po smrti pěstounky mohl zůstat i nadále v původní rodině.

Během těchto dvou let intenzivní práce došlo k velkému posunu v chování žáka. Naučil se vyjadřovat a bránit svůj názor adekvátním způsobem. Naučil se říci si o pomoc. Ujasnil si, co je pro něho v životě důležité. Dokončil úspěšně 2. ročník.

Příloha č. 6. Příklad dobré praxe

Kazuistika nadaného žáka

Základní údaje ze zprávy z PPP

Chlapec ve věku 9 let a 4 měsíců je v péči poradny od roku 2006, zjištěny byly intelektové schopnosti v pásmu značného nadprůměru. Doporučen IVP s využitím vzdělávání formou obohacování učiva a akcelerace. Na výuku matematiky a angličtiny dochází o ročník výš (do 5. ročníku). V českém jazyce a ve vlastivědě postupuje formou rozšiřování učiva v kmenové třídě. Přetrvávají potíže v grafomotorice.

Byl doporučen IVP s využitím speciálních metod, postupů, forem a způsobů vzdělávání formou obohacování učiva a akcelerace, aktuálně především v oblasti jazykových a matematických schopností. Obohacování učiva (rozšiřující četba, projektové vyučování) v rámci výuky českého jazyka, vlastivědy, přírodovědy a matematiky a akceleraci v rámci matematiky a anglického jazyka.

Organizace výuky, úpravy vzdělávacích předmětů

Konkrétní cíle, časové a obsahové rozvržení učiva: a) výuka v běžné třídě; b) obohacující a rozšiřující program v matematice – doporučen individuální výukový plán pro učivo v matematice – postupovat v rámci třídy nebo lze realizovat výukou matematiky v 6. ročníku.

Doporučeno nesoustředit se a nezvyšovat objem mechanického počítání, ale zadávat nadstavbové, rozšiřující učivo, rozšířit aplikaci probíraného učiva, podporovat a rozvíjet logické matematické myšlení. Je možné postupovat v probíraném učivu rychleji, avšak žádné učivo nevynechávat a nepřeskakovat. Raději se vyhybat drilu a rutině (nezadávat větší množství úloh na procvičení učiva, zkracovat běžný počet úkolů u učiva, které je již chlapci jasné) a čas, který vznikne zkrácením těchto úkolů, je vhodné využít k nadstavbovým příkladům. Dále je doporučeno zadávat chlapci různé typy zajímavých úloh (např. číselné řady, úlohy na aplikaci číselných operací, vymyšlení vlastních slovních úloh, řešení složitějších slovních úloh podporujících logický úsudek). Podpora prostorového vnímání.

V rámci IVP je vhodné rozvíjet i lingvistické nadání (např. porozumění čtenému textu, práce s textem, jazykové hry, tvořivé psaní) – v českém jazyce i v angličtině. Dále v rámci vlastivědy a přírodovědy lze rozvíjet kognitivní nadání skrze oblasti chlapcových zájmů. Vhodné je obohacovat a prohlubovat učivo např. formou projektového vyučování, referátů...

Doplňkové materiály a pomůcky: alternativní učebnice a listy, naučné časopisy, encyklopedie apod.

Metody práce, forma zadávání úkolů a způsob hodnocení a klasifikace

- metoda projektového vyučování, kritického myšlení, výuka s podporou tvořivosti, problémové úkoly apod.
- hodnocení: známkou, možné v kombinaci se slovním hodnocením v průběhu celého školního roku, klasifikace projektů i samostatných prací zadávaných nad rámec osnov 5. ročníku.

Uplatnění doporučení z PPP ve školním prostředí

Na základě doporučení z poradny chlapec docházel na výuku matematiky do vyššího ročníku, v odpoledních hodinách se mu individuálně věnoval učitel matematiky z druhého stupně, se kterým probíral a řešil zejména logické úlohy, rébusy. Na výuku anglického jazyka docházel do vyšších ročníků na konverzaci s rodilým mluvčím. Kvůli obtížím v grafomotorice začal psát tiskacím písmem, školní speciální pedagog se také zaměřil na procvičování prstokladu na klávesnici, aby mohl chlapec psát zápisy na notebooku. Po úspěšném složení přijímacích zkoušek v 5. ročníku studuje úspěšně na víceletém gymnáziu s matematickým zaměřením.

3 STANDARDNÍ ČINNOSTI ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA V OBLASTI PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Iva Burešová, Ludmila Bednaříková, Jana Mrázková, Anna Kucharská

***Anotace:** V této kapitole se zabýváme problematikou rizikového chování. Je zde uvedena definice rizikového chování, rozdělení poruch chování a diagnostika. Hlavní část je věnována především možností a způsobům práce školního speciálního pedagoga při práci se žáky v oblasti rizikového chování. Upozorňuje na rizikové aspekty při jednotlivých činnostech práce a vede k efektivním způsobům řešení. Jde o komplexní řešení problému, tzn. nejenom práci se samotným žákem ale i způsoby práce při řešení problému s rodiči, dalšími pedagogy i práci s celou třídou. V závěru uvádíme možnosti řešení při zapojení školských poradenských zařízení a také institucí, jako je OSPOD a Policie ČR. Vše je zakotveno v legislativním rámci.*

***Klíčová slova:** rizikové chování, poruchy chování, problémové chování, výchovné problémy, obtíže v chování*

3.1 Úvod

Metodika zaměřená na řešení problémového chování vychází ze zkušeností práce metodiků v projektu RAMPS-VIP III, v rámci něhož působí na zapojených školách školní speciální pedagogové. Chceme nabídnout náš pohled na problematiku a nastínit možnosti práce školního speciálního pedagoga ve vztahu k problémovému chování včetně vybraných konkrétních postupů. Odrazovým můstkem pro nás je znalost problematiky obtíží v chování, systém práce při řešení problémů s chováním ve školách a znalost platné legislativy ve školství vztahující se k tématu výchovných problémů.

V nedávné době byla řešena možnost změny v chápání přístupu k dětem s problémy v chování, pomocí tzv. individuálního výchovného plánu (Mertin, Krejčová a kol., 2013). Vytvořený přístup naznačuje podobnou změnu, kterou prošla problematika řešení specifických poruch učení – tedy třístupňový model péče. Individuální výchovný plán (IVÝP) je **novým přístupem preventivně intervenčním**, který předpokládá zapojení učitelů a pracovníků školy ve spolupráci s rodiči a teprve poté případné zapojení pracovníků školských poradenských zařízení. Tento model také upozorňuje na nutnost nekategoriálního chápání problémového chování.

Kapitola však nemá být replikou práce zmíněného autorského týmu, zabýváme se navíc jen jednou výsečí celé problematiky – podílem školního speciálního pedagoga na řešení obtíží žáků našich škol a jeho aktivitami, které mohou napomoci jak žákům, tak jejich učitelům a rodičům. Samozřejmě je nám vytvořený model velmi sympatický a školní speciální pedagog na něm může velmi úspěšně participovat. Navíc je tato problematika komplexně řešena v projektu RAMPS-VIP III, ve větví středisek výchovné péče – pracovníků a jejich metodiků. Náš text je proto skutečně jen dílčím materiálem směřujícím k práci školních speciálních pedagogů, i když samozřejmě řešíme jeho spolupráci s učiteli, rodiči i samotným žákem.

3.2 Terminologie

V textu budeme záměrně používat převážně termín **problémové chování či obtíže v chování**, protože nám umožňuje nezabývat se tolik diagnostickými kategoriemi a zaměřit se na popis obtíží, který nám spíše umožní zamýšlet se nad možnostmi intervence. Pro úplnost se zmíníme o dalších pojmech z této oblasti, které problémové chování zpřesňují.

Za **výchovné problémy** tedy považujeme všechny nápadné odchylky od běžného chování dítěte či dospívajícího s vědomím, že nápadnost, odchylka je tu poněkud subjektivní pojem. Lišit se budou pohledy rodičů, ale i jednotliví učitelé mohou vnímat rozdílně chování svých žáků. Co je pro jednoho učitele chování běžné, to už pro druhého může být chování problematické (Fontana, 1997).

Výchovné problémy mají mnoho projevů. Může jít o „zlobení“ doma, ve volném čase nebo ve škole. Jedná se např. o přes přestupky proti školnímu řádu, agresivitu vůči spolužákům nebo kamarádům (i dalším osobám), zvířatům, ničení cizích věcí, lhaní, podvody, drobné krádeže, záškoláctví a útěky až po velmi závažné porušování pravidel a trestné činy. Pokud se tyto projevy dlouhodobě opakují a jsou málo ovlivnitelné, jsou často diagnostikovány jako poruchy chování

Ani definice **poruch chování** není zcela jednoznačná, částečně se překrývá s pojmem rizikového chování a někdy bývá prezentována v širším významu ve smyslu problémového chování. Obecně tak můžeme označit chování, které je přítomno dlouhodobě a hrubě překračuje vzory chování typické pro příslušný věk.⁶ Podle MKN 10 jsou pak poruchy chování opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Mezi symptomy řadíme agresivní chování k lidem, ničení majetku a vlastnictví, nepoctivost a krádeže, vážné násilné porušování pravidel. Poruchy můžeme rozlišovat podle závažnosti prognózy. Do skupiny s horší prognózou patří dezinhibovaná přichylnost v dětství, nesocializovaná porucha chování a porucha opozičního vzoru. Mezi prognosticky příznivější poruchy řadíme poruchu chování ve vztahu k rodině a socializovanou poruchu chování. Kromě této skupiny „poruch chování v pravém smyslu slova“ musíme zmínit projevy chování spadající pod psychiatrické diagnózy, kam řadíme schizofrenii, depresi, máni, pervazivní vývojové poruchy (resp. PAS) a též hyperkinetický syndrom, který ve školské diagnostice známe spíše pod pojmem ADHD (Hort, 2000).

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je anglická zkratka pro poruchu hyperaktivity a pozornosti. V odborné literatuře se setkáme též s názvem hyperkinetická porucha. Jedná se o neurovývojovou poruchu charakteristickou především poruchou **pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou**. Všechny tyto příznaky se projevují už od raného dětství. Nejvíce nápadné jsou děti s převládající nadměrnou aktivitou, naopak děti s převahou příznaků pramenících z poruchy pozornosti mohou působit jako zasněné, líné.

Porucha pozornosti se projevuje problémem s koncentrací, děti se snadno rozptýlí například pohledem z okna nebo nepořádkem na lavici. Pracují rychle, až přetokně, nekontrolují si svou práci, dělají chyby z nepozornosti. Jejich školní výkon bývá značně nevyrovnaný. Celkově jsou jejich známky horší, než odpovídá jejich schopnostem. Stále jim něco chybí a něco hledají, mají nepořádek ve svých věcech, ztrácejí školní pomůcky, oblečení, přezůvky. Často jsou neupravené, špatně se soustředí při rozhovoru, unikají jim některé informace a instrukce, zvláště je-li hovor dlouhý a instrukcí více, hůře snášejí změny.

⁶ Dostupné z: <http://www.solcn.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>

Hyperaktivita znamená výrazný motorický neklid. Děti nedokážou delší dobu klidně sedět, vrtí se a houpou se na židli. Během vyučovací hodiny vstávají a procházejí se po třídě. Bývají hlučné, upovídané, komentují výklad učitele, ruší ostatní spolužáky. Ani opakované napominání nevede k nápravě chování, stejně jako poznámky.

Impulzivita se projevuje tak, že spoustu věcí děti dělají ve chvíli, kdy je to právě napadne, bez ohledu na okolnosti. Mají obtíže se sebeovládáním, všechno chtějí mít a dělat hned, reagují zbrkle, skáčou do řeči. Během vyučování přerušují ostatní, vyrušují bez přihlášení, nerespektují, že je učitel nevyvolal. Těžce nesou různá omezení, příkazy a řády, hůře se podrobují autoritám a disciplíně. Je pro ně obtížné čekat, až na ně přijde řada. Pouštějí se zbrkle do nebezpečných aktivit, nepočkají na vysvětlení.

Jiné příznaky: K ADHD patří i zvýšená dráždivost CNS, děti se snadno nechají vyprovokovat a často také provokují ostatní. Někdy reagují agresivně a tím se dostávají do konfliktů s vrstevníky i autoritami. Obtížně navazují vztahy s vrstevníky, neadekvátně se k nim chovají. Snadno se pro něco nadchnou, ale dlouho u toho nevydrží. Při dlouhotrvajících potížích se kvůli opakovaným neúspěchům přestávají snažit. Jejich sebevědomí se snižuje.

Pro úplnost ještě jmenujme pojem rizikové chování. Pod pojmem **rizikové chování**, rozumíme chování, v jehož důsledku dochází k **prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost** (Miovský, Zapletalová, 2006).⁷ Nejčastěji do konceptu rizikového chování řadíme: šikanu a násilí ve školách, vč. dalších forem extrémně agresivního jednání, dále záškoláctví, neplnění školních povinností, předčasné ukončení vzdělávání, rizikové sportovní aktivity, užívání návykových látek, nelátkové závislosti (gambling, problémy spojené s nezvládnutým využíváním PC atd.), užívání anabolik a steroidů, obecně kriminální jednání, sexuálně-rizikové chování, vandalismus, xenofobii, rasismus, intoleranci a antisemitismus, týraní a zneužívání dětí, rizikové stravovací návyky, poruchy příjmu potravy, CAN, působení sekt atd.

Není účelem tohoto textu definovat podrobněji jednotlivé typy problémového chování, ať již se budeme držet jakéhokoliv členění. Odkazujeme na široce dostupnou literaturu, která se tomuto tématu věnuje.

3.3 Příčiny problémového chování

Příčinami problémového chování se zabývá mnoho odborníků a publikací, není ambicí tohoto textu je zde podrobně rozebírat, už proto, že ne vždy nám pátrání po příčinách umožní nastavit adekvátní intervenci. Zároveň však nechceme říci, že pátrání po příčinách problémového chování není důležité – jsou situace, kdy je důležitost též vysoká a ovlivňuje způsob vedení intervence. Odkazujeme tedy čtenáře na dostupnou odbornou literaturu a uvádíme základní oblasti příčin problémového chování.

Emoční deprivace může být jednou z příčin problémového chování. Vykazují ji často děti v dlouhodobé ústavní péči a projevy lze pozorovat např. i u dětí z rodin s vyšším počtem sourozenců. Emoční deprivace nesouvisí s materiálním zabezpečením rodiny. Jde o nedostatek emočního sdílení a chybí zde citový vztah. Emočně deprivovány však mohou být i děti, které z nějakého důvodu nedokážou naplnit očekávání rodičů. Jde např. o děti s vývojovými vadami, tělesným postižením, nebo o děti prostě jen jiné, než rodiče očekávali apod.

⁷ Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/rizikove-chovani-charakteristiky>

Potíže ve výchovné složce jsou dány nekoncepční, rozporuplnou a pro dítě nesrozumitelnou výchovou. Rizikem také bývá atypické postavení dítěte v rodině, kdy není respektován sourozenecký vs. rodičovský subsystem a děti tak mohou např. zastupovat roli partnera jednoho z rodičů a být též neadekvátně zatěžovány zodpovědností za chod v domácnosti, výchovou mladších sourozenců apod. Děti, jejichž projevy chování souvisí s výchovným přístupem, většinou pravidla chování znají, ale nejsou schopné se jimi řídit.

Můžeme rozlišit, zda se způsob takové výchovy realizuje dlouhodobě nebo je reakcí na náročnou životní situaci rodiny (např. úmrtí, vážná nemoc v rodině, rozvod a další vztahové problémy, existenční starosti), díky níž se rodina ocitá v krizi a projevuje různé úrovně odolnosti takovou situaci zvládnout. Potíže ve výchovné složce nemusí být pouze záležitostí rodiny, ale také dalších osob působících výchovně na dítě, pracovníky školy nevyjímaje. Problémový projev dítěte se v kontextu nevhodného působení ze strany např. pedagoga, může jevit jako pochopitelná reakce normálního dítěte na neadekvátní působení okolí.

Náhražkové chování volí dítě jako strategii, která mu umožní uspokojit své potřeby, které z nějakých důvodů nemůže uspokojovat jiným způsobem. Může ho nalézt v drobných krádežích třeba i pro kamarády, ničení majetku, v promiskuitním chování apod. Často se takovým „zlobením“ snaží o získání pozornosti rodičů, učitelů, nebo spolužáků.

Vnitřní předpoklady na straně dítěte jsou také jednou z příčin nevhodného chování. Může se jednat o dítě s ADHD, disharmonickým vývojem osobnosti nebo specifickou osobnostní výbavou. Příčinou může být ale také hledání identity nebo např. aktuální situace, ve které se právě nachází.

3.4 Legislativa pro oblast problémového chování a jeho řešení

Legislativa pro oblast problémového chování a jeho řešení je poměrně rozsáhlá. Přehledné a podrobné informace o řešení problémového chování v souvislosti s právními dopady jsou popsány v brožuře Jindrové.⁸ Jedná se o příručku pro učitele, ve které se velmi přehledně můžeme seznámit s projevy rizikového chování a jejich důsledky při neřešení těchto rizikových situací.

Pouze ve stručnosti lze uvést některé zákony, metodické pokyny a vyhlášky, na které jsou v této příručce pro učitele uvedeny odkazy při řešení problémového chování.

Zákon č. 40/1964 Sb. v platném znění – občanský zákoník
Zákon č. 200/1990 Sb. v platném znění – přestupkový zákon
Zákon č. 40/2009 Sb. v platném znění – trestní zákoník
Zákon č. 141/1961 Sb. v platném znění – trestní řád
Zákon č. 218/2003 Sb. v platném znění – zákon o soudnictví ve věcech mládeže
Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění – školský zákon
Zákon č. 94/1963 Sb. v platném znění – zákon o rodině
Zákon č. 359/1999 Sb. v platném znění – zákon o sociálně-právní ochraně dětí
Úmluva o právech dítěte – sdělení Federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991, v platném znění

⁸ Jindrová, M.; Rizikové chování dětí a jeho právní dopady, Praha 2012; dostupné z: www.adiktologie.cz

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

Metodický pokyn MŠMT č. 24 246/2008-6 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení

Metodický pokyn MŠMT č. 14 423/99-22 k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance

Metodický pokyn č. 10 194/2002-14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (v aktuálním znění), č. j. 21291/2010-28

3.5 Role školního speciálního pedagoga v problematice obtíží v chování

Řešení výchovných problémů je každodenní realitou ve školním prostředí. Školní speciální pedagog je ve škole jedním z těch, kteří se výchovnými problémy cíleněji zabývají. Jeho role v této problematice se ovšem liší v závislosti na **úrovni zkušeností s touto problematikou, v závislosti na jeho odborném zaměření a na kompetenčním uspořádání v rámci školy**. Míru zapojení specialisty ovlivňují i specifika školy vzhledem k výskytu žáků s problémovým chováním.

Jiné odborné možnosti řešení výchovných problémů bude mít školní speciální pedagog – etoped, který navíc bývá absolventem psychoterapeutického výcviku, jiný přístup zvolí školní speciální pedagog, který se profesně orientuje na oblast vzdělávacích obtíží. Samozřejmě je primárním zájmem všech zájem o dítě, proto všichni, kteří do řešení problému vstupují – učitel, školní metodik prevence, ředitel, případně i pracovníci odborných pracovišť mimo školu (PPP, SVP), by měli respektovat zásady týmové práce a podle nich také jednat.

Do oblasti řešení výchovných obtíží vstupují **i další pracovníci ŠPP**. Pokud je v tzv. rozšířené variantě zastoupen **školní psycholog**, stává se tato oblast jeho důležitým odborným zájmem. Na některých školách v této oblasti významně participuje **výchovný poradce spolu s metodikem prevence**, jinde je výchovný poradce orientován pouze na kariérové poradenství. Také **míra zapojení vedení školy je různá** a školy mají různou úroveň strategií pro řešení oblasti výchovných problémů. Protože je však problematika obtíží v chování frekventovanou záležitostí v každé škole, může být školní speciální pedagog tím, kdo iniciuje **systémová opatření** tak, aby všichni pedagogičtí pracovníci školy **spolupracovali na prevenci a případné včasné intervenci problémového chování**.

3.6 Preventivně-intervenční model v oblasti problémů v chování

Stejně tak jako v oblasti vzdělávacích obtíží je trendem posun k prevenci a časné intervenci, v případě obtíží v chování tomu není jinak. Neukazuje se jako přínosné orientovat se jen na přidělování diagnóz a mnohdy ani na přesné zjišťování příčin. To vede často pouze k negativním interpretacím, které nepřispívají k orientaci na řešení a k hledání pozitivní změny. Změnou v přístupech je aktivní účast školy od počátků formování problémů v chování konkrétního dítěte, zapojení do jeho řešení všech, ale v logické návaznosti kroků (nejdříve učitel a škola ve spolupráci s rodiči a až následně odborná pracoviště a diferenciální diagnostika obtíží). Význam mají i primární preventivní aktivity ze strany školy jako výraz zájmu o minimalizaci výchovných obtíží žáků.

3.6.1 Preventivní aktivity ve vztahu k problémům v chování

Preventivní aktivity, které budou snižovat riziko rozvoje problémů v chování, musí být uplatňovány napříč celou školou, ideálně za pomoci všech pedagogických pracovníků. Můžeme se zamyslet, které přístupy a jejich organizační formy přispívají k prevenci rozvoje obtíží v chování, protože školní speciální pedagog by měl vědět o možnostech v preventivní oblasti a měl by iniciovat jejich využívání.

Školní speciální pedagog by měl mít informace a přehled o obsahu a realizaci **minimálního preventivního programu školy**. Minimální preventivní program **vytváří metodik prevence** a podílí se na vytvoření preventivní strategie školy. Školní speciální pedagog společně se členy týmu školského poradenského pracoviště by však měl dávat podněty na doplnění a případné změny v minimálním preventivním programu tak, aby preventivní aktivity a činnosti byly v souladu s potřebami žáků a školy a předcházely rozvoji rizikového chování. Školní speciální pedagog by měl mít přehled o organizacích, které do školy vstupují v rámci preventivních programů pro třídy a doporučovat a upřednostňovat zařízení a programy, které jsou prověřené a získaly certifikaci na daný program.

Mezi činnosti školního speciálního pedagoga také patří iniciování a koordinace **schůzek pedagogů s týmem školního poradenského pracoviště**, pokud získá informace o tom, že se ve třídě či u jednotlivce začíná projevovat rizikového chování. Výstupem z těchto pracovních setkání zaměřených na již zjištěné konkrétní projevy rizikové chování by měl být **návrh na postup řešení, rozdělení úkolů pro jednotlivé pedagogy** a dohodnutý další termín společné schůzky. Mezi tyto rozdělované úkoly patří např. realizace cíleného speciálně pedagogického programu pro třídní kolektiv zaměřený na řešení rizikového chování nebo zajištění programu specifické primární prevence pro třídní kolektiv, vyhotovení návrhu smlouvy s rodiči tzv. individuální výchovný plán (IVýP), komunikace s rodiči i žákem a ujasnění si pravidel chování v souladu se školním řádem apod. V nižších stádiích je to právě role školního specialisty (školního speciálního pedagoga či psychologa), který již záměrně a systematicky pracuje se žákem, ale do řešení obtíží zapojuje též učitele a v ideálním případě i rodiče. Pokud je to možné, rodiče se snažíme do řešení problému zapojit partnerským, korektním způsobem, jednou z možností je využití již zmíněných smluv s rodiči (IVýP). Na následné schůzce školního poradenského pracoviště potom vyhodnotit dosažené změny a případně dohodnout další krok řešení.

3.6.2 Intervenční aktivity ve vztahu k problémům v chování, spolupráce s dalšími institucemi

Musíme zároveň připustit, že i přes aktivizaci preventivních kroků, dojde u některých žáků k dalšímu **rozvoji problémového chování až na úroveň poruchy chování**. Někdy se také žáci s poruchou chování stanou novými žáky školy (často se jedná o tzv. „putující“ žáky, kteří kvůli problémovému chování střídají školy, nebo se jedná o žáky nově nastupující do školy např. z důvodu změny bydliště).

V rámci cílené intervence při řešení problémového chování pracuje každý specialista, zvláště pak školní speciální pedagog podle svého zaměření. Etoped bude jistě využívat více svých odborných **znalostí dovedností a postupů**, které jsou zaměřené na řešení **rizikového chování a poruch chování, na práci se skupinou nebo jednotlivcem**, např. KBT, VTI. Co je ale společné pro všechny školní speciální pedagogy a jejich práci při řešení rizikového

chování, je **metodické vedení a podpora pedagogů** při práci podle doporučení ze školských poradenských zařízení. Zde máme na mysli hlavně metodickou pomoc při práci s integrovanými žáky se specifickou poruchou chování, tedy ADHD.

Úkolem školního speciálního pedagoga je prvotně pracovat na zajištění podmínek pro vzdělávání žáka s výraznými obtížemi v chování v hlavním vzdělávacím proudu, ukáže-li se to jako neprůchodné, je namístě zvažovat další možnosti vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud. Pokud selhávají veškeré možné snahy o řešení a pomoc žákovi s ADHD a rodiče aktivně spolupracují a podílejí se na řešení daného problému, je možné využít např. **možnost individuálního (domácího) vzdělávání**. Tuto variantu vzdělávání umožňuje § 41 zákona 561/2004 Sb., povoluje ji ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky za splnění podmínek daných zákonem, především pak, jsou-li k individuálnímu vzdělávání závažné důvody a vzdělávající osoba má alespoň střední vzdělání s maturitou. Podle již zmíněného § 41 zákona 561/2004 se však jedná o individuální (domácí) vzdělávání pouze na 1. stupni ZŠ. V rámci pokusného ověřování je ve vybraných školách povoleno i individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ, které je od dubna 2013 prodlouženo ministerstvem školství na neurčito. Mezi tyto školy patří např. ZŠ Březová, která má tento systém velmi propracovaný.⁹ Další variantou je **vzdělávání v rámci specializovaného školství**.

Čím je problém v chování závažnější, tím více cílené intervence je potřeba na její zvládnutí. Pokud se situace nelepší, školní speciální pedagog oslovuje ke spolupráci **další odborníky mimo školu**. Nejčastěji to bývají pracovníci ŠPZ, včetně SVP, dále kliničtí psychologové, psychoterapeuti a také pedopsychoiatri. Jejich diagnostika a následná intervence je nezbytná při podezření na závažnější diagnózy (poruchy chování dle MKN, včetně závažnějších poruch nálady, diagnóz schizofrenního okruhu, pervazivních vývojových poruch, ale také komplikovanějších podob hyperkinetické poruchy, kterou ve školství známe spíše pod pojmem ADHD). Intervence pak probíhá **v součinnosti s těmito specialisty**, protože v tomto případě je správné určení diagnózy podstatnější pro dobře řízenou intervenci. Pokud je tato intervence vedena komplexně, má školní speciální pedagog v systému péče své důležité místo, musí však ctít kompetence ostatních profesí.

Zapojení SVP do **systému péče o žáka s rizikovým chováním** doporučujeme nebo volíme v případech, pokud rodiče žáka nechtějí řešit výchovné problémy na půdě školy nebo pokud by způsob řešení výchovných problémů přesahoval kompetence konkrétního specialisty ve škole. Je tím myšleno např. terapeutické vedení klienta, rodinná terapie, v práci se třídou programy specifické nebo indikované primární prevence.

SVP nabízejí nejenom **ambulantní péči**, ale také **denní péči** (denní stacionář) nebo **pobyt**. Zařazení do systému denní péče nebo na pobyt předchází vždy ambulantní péče. Je proto vhodné, pokud se řešení v rámci školy pod vedením specialisty nevyvíjí požadovaným směrem neodkládat, a směřovat péči do SVP včas. Předcházíme tím prohlubování rizikového chování a dáváme šanci dalším možnostem řešení.

Se SVP můžeme navázat spolupráci i v případě řešení rizikového chování v celých třídních kolektivech, které překračuje kompetence nebo možnosti specialisty na škole. Je nutné připomenout, že ve vyhlášce č. 458/2005 Sb., kterou se upravují **podrobnosti o organizaci výchovně-vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče**, není pro cílený speciálně pedagogický program zaměřený na předcházení a řešení negativních jevů v chování

⁹Dostupné z <http://www.zsbrezova.eu>

nutný souhlas zákonných zástupců. Jedná se o práci s třídním kolektivem, při které se neprovádí diagnostika jednotlivců ani třídního kolektivu. Toto je významnou pomocí školám zvláště v případech, kdy rodiče, i přes veškerou snahu specialistů ve škole, odmítají poskytnout souhlas k práci se třídou i přesto, že se ve třídě objevují výrazné problémy s chováním, nerespektováním školního řádu nebo pedagogů či dokonce šikana. I zde je však nutné vycházet ze způsobů práce jednotlivých SVP. Pokud při práci se třídou provádí diagnostiku třídního kolektivu, souhlas zákonných zástupců je samozřejmě nutný.

Pokud navážeme spolupráci se SVP, musíme počítat s tím, že se jedná o dlouhodobou práci se žákem i jeho rodiči. Úlohou školního speciálního pedagoga je **působit v roli koordinátora** této péče, zajistit **dobré podmínky pro vstup pracovníků SVP na půdu školy** (informace a organizace směrem k pedagogům, případně žákům, rodičům).

Pracovníci SVP se ve školách v rámci péče o žáka účastní náslechnů ve vyučovacích hodinách, konzultují s pedagogy chování žáka ve škole a aktivně zapojují do práce se žákem pedagogy. Vše, včetně předávání doporučení pro práci s dítětem ve škole, probíhá se souhlasem zákonných zástupců. Zde je opět velký prostor pro specialisty ve škole, kteří mohou být nápomocni pedagogům při **realizaci doporučení a také metodickou podporou**. Důležitou úlohu mají také při komunikaci se SVP při poskytování co nejvíce objektivních informací.

3.7 Diagnostika školního speciálního pedagoga v oblasti obtíží v chování

Jak již jsme výše zmínili, **není prvotním zájmem** školního speciálního pedagoga **diagnostikovat ve smyslu stanovení diagnózy**. „*U mnohých obtíží je kladení důrazu na hledání diagnózy či příčiny slepou cestou, která zpomalí, případně zabrzdí potřebnou podporu dítěti.*“ (Kucharská, Mrázková, J., Wolfová, Tomická, 2013, s. 124). Smyslem speciálně pedagogické diagnostiky ve škole je i v případě obtíží v chování především **nastavení vhodné intervence**. Diagnostika má mnoho forem a podob, můžeme jí více cílit směrem k jedinci nebo se naopak zabývat vztahovou dynamikou ve skupině, zkoumat rozdíly v chování v rámci skupiny i vzhledem k dospělým a různým situacím.

Důležitým diagnostickým hlediskem jsou údaje a postoje od dalších osob, které se ve vztahu k žákovi vyskytují a poskytují tak různost pohledů. Ty pak mohou dát další vodítka k postupu. Jinak může chování vnímat rodina žáka, jinak učitelé, jinak vedoucí volnočasových aktivit, sousedé atd.

Nesmíme také zapomínat na **informovaný souhlas** při užívání diagnostických technik. Jakmile individuálně či skupinově pracujeme se žákem, je nutné mít písemný souhlas rodičů. Výjimkou jsou anonymní šetření a pozorování, kde postačí podání informace, že ve škole působí školní speciální pedagog.

3.7.1 Pozorování

Pozorování je **základní diagnostickou metodou**, která by právě ve škole měla mít velmi významné místo. Školní speciální pedagog má pro pozorování žáků ve škole velmi dobré podmínky, protože se přirozeně vyskytuje v terénu školy a vidí tak žáky i pedagogy v přirozených denních situacích.

Pozorování může školní speciální pedagog realizovat za různých okolností. Nejčastěji půjde o pozorování žáka či žáků ve třídě či pozorování třídy jako celku ve výukovém procesu, ale z hlediska vztahové problematiky a poruch chování je velmi vhodné pozorovat kolektiv, resp. vztahovou dynamiku mimo výuku – o přestávce, na obědě, na jednodenních školních akcích, na kurzech, školách v přírodě apod.

Pozorování může být buď **záměrné**, na které bychom se měli připravit, nebo **situační**, které ovšem též může poskytnout zajímavé výstupy, které pak zvažujeme při nastavení intervence. Na záměrné pozorování je vhodné se připravit podle situace, kterou chceme pozorovat. Je doporučeno přesně stanovit cíl a objekt pozorování, rozčlenit jevy na zaznamatelné segmenty, vést o pozorování přehledný záznam s průhlednou strukturou a následně pak provést analýzu dat (Bendl, 2011).

Pozorování můžeme vztahovat buď **více k jednotlivci**, nebo pozorovat **interakce mezi žáky**, případně **interakce mezi žáky a učitelem**.

Na úrovni jednotlivce si všímáme **úrovně aktivity žáka** (pasivita, apatie, ospalost, nebo naopak dráždivost), a také toho, co úroveň aktivity ovlivňuje. Další dimenzí je **emoční ladění** (smutek, plačtivost, úzkost, tenze, agrese, přiměřená nálada, excitovaná nálada) a posouzení, zda toto ladění odpovídá reálné situaci a na čem závisí proměny emočního ladění. Dále můžeme pozorovat rozdíly mezi stálějším a situačním laděním, resp. úroveň emoční lability/stability. Ve vztahu ke třídě pak můžeme u žáka pozorovat definované projevy, tak jak je např. uvádí Vágnerová a Klégrová (2008).

Od obecných projevů můžeme cílit pozorování také na konkrétní situace, např. vzhledem k **učební situaci** (Krejčová, 2010). I když se v této kapitole nezabýváme výukovými problémy, sledování vztahu k výuce je též důležitým bodem pozorování, protože v něm můžeme zachytit žákovy strategie při řešení problémů, jejichž případné nezvládnutí prohlubuje možné riziko rozvoje problematického chování.

Možnosti pozorování ve školní třídě ve vztahu k žákovi obecně (Vágnerová, J., Klégrová, J., 2008):

Chová se dítě ve třídě skutečně nápadně a odlišně ve srovnání se spolužáky?

Jaké projevy v jeho chování převažují?

Jaké podněty je vyvolávají či posilují?

Jaké podněty přispívají k jejich eliminaci či oslabení?

Jakým způsobem se chování dítěte mění v průběhu času? (např. v denním či týdenním cyklu)

Jakým způsobem závisí chování dítěte na učiteli?

Jakým způsobem ovlivňují jeho chování spolužáci, jak se k němu vztahují?

Možnosti pozorování ve školní třídě ve vztahu k učební situaci žáka (Krejčová, L. 2010, upraveno, zkráceno):

Jaký je způsob reakce na zadaný samostatný úkol? (je žák zvědavý, váhá, dává najevo obavy, deklaruje, že práci nezvládne?)

Jak žák pracuje samostatně v průběhu času? (s rozmyslem – kontroluje si zpětně práci – nebo impulsivně; pracuje rychle/pomalů?)

Jak žák přijímá úspěch? (jako výsledek svého snažení, pomoci učitele či spolužáků, jako dílo náhody?)

Jak žák přijímá neúspěch a/nebo chybu? (je nešťastný, plačtivý, tváří se, že se nic nestalo, případně si dělá legraci, odhodlaněji se vrhá do další práce?)

Jak reaguje na nové zadání, novou látku? (je zvědavý či anticipuje neúspěch?)

Potřebuje intenzivnější vedení, nebo je po zácviku spíše schopen pracovat samostatně?

Jak reaguje žák na zkoušení či jiné stresové situace?

Pokud je naším cílem při pozorování zaměřit se na **pozorování kolektivu školní třídy**, zaměříme se na vztahové interakce mezi žáky, případně na interakci mezi třídou a učitelem (Krejčová, 2010).

Možnosti pozorování kolektivu školní třídy (Krejčová, L. 2010, upraveno, zkráceno):

Jak na sebe žáci reagují? (dokáží se podpořit, pomoci, jsou si lhostejní nebo jdou proti sobě – zesměšňují se, uráží se navzájem?)

Jak třída reaguje na změnu? (snadno, rychle nebo jim dlouho trvá, než znovu začnou pracovat?)

Jak třída reaguje na obtíže některých žáků? (podporují ho aktivně k překonávání problému, jsou lhostejní, ignorují ho nebo jdou aktivně proti němu – vysmívání, ironizování, ponižování?)

Jaké role ve třídě žáci zastávají? (kdo je vůdcem, kteří další žáci mají ve třídě vliv, jak na vlivné členy třídy reagují ostatní žáci, kdo je za vtipálka, kdo je zodpovědný, kdo se zastává ostatních, kdo je spíše na okraji kolektivu, kdo naopak kolektiv tmelí?)

Co musí jednotlivci udělat, jaké normy chování přijmout, aby byl kolektivem přijímaný?

Jakým způsobem se jednotlivci ve třídě prosazují?

Dokáže se třída domluvit na společném cíli?

Kolik žáků normy a pravidla třídy vytváří? Kolik žáků tyto normy a pravidla třídy pouze pasivně přijímá. Kolik žáků je ve třídě nespokojených, aniž by se snažili o změnu.

Jak třída reaguje v konfliktních situacích? (kdo je vyvolává, kdo z nich pasivně uniká, kdo je aktivně řeší?)

Jak žáci zvládají nečekané úkoly? (dokážou spolupracovat, orientují se na řešení, umí si rozdělit funkce?)

Co se stane, mají-li žáci pracovat v náhodně sestavených skupinách? (spolupracují, zdráhají se začít, diferencují své role, někoho automaticky vyloučí ze skupiny?)

Respektuje třída nastavená pravidla? A jsou vůbec nastavena? Jak učitel pracuje s jejich nedodržením? Jak reagují na pedagoga? (na jeho tón hlasu, intenzitu hlasu, neverbální komunikaci)

Respektují pedagoga jako autoritu?

Pozorované parametry z výše uvedených tabulek nejsou jediné možné, mohou však posloužit jako základní inspirace, na co se lze při pozorování zaměřit. Před vlastním pozorováním se musíme rozhodnout, zda budeme u pozorovaných jevů zaznamenávat pouze výskyt nebo také frekvenci a míru. Zda budeme pozorovat spíše globálně nebo půjdeme do podrobnější analýzy. Tomu přizpůsobíme i **způsob záznamu pozorování**. Můžeme pracovat v režimu tužka – papír nebo použít analýzu videozáznamu. Pro posuzování jevů si můžeme vytvořit různé typy škál, od numerických, přes intervalové, po sumační (tzv. Likertovy škály), které používají k měření postojů a názorů (Bendl, 2011). Nebo můžeme jen jednoduše zaznamenávat četnost vybraného jevu pomocí čárkování.

Krátce se ještě zastavme u osoby pozorovatele. Není vždy nutné, aby jím byl školní speciální pedagog. Běžné pozorování samozřejmě ve svých hodinách realizují učitelé, mohou se také zaměřit na vybraný projev u vybraných žáků, ale jejich možnosti mají své limity, protože se musí především věnovat vlastní výuce. Ovšem jejich pozorovací postřehy jsou velmi cenné, zvláště když můžeme srovnat **výstupy z pozorování od několika učitelů či dalších pracovníků školy**, nepedagogické pracovníky nevyjímaje – zajímavé postřehy mohou mít uklízečky, kuchařky, školník, pokud se vyskytnou u nějaké situace.

Výstupy z pozorování ostatními pracovníky **sdílíme či sdělujeme v situaci, která zabezpečuje dostatek klidu a soukromí**, aby byl jednak prostor pro jejich první analýzu, ale také kvůli bezpečnosti, aby informace z pozorování nebyly vyslechnuty neoprávněnou osobou, či v nevhodnou chvíli a nevhodným způsobem. Tím máme na mysli prezentaci či dokonce interpretaci na chodbách, ve sborovně apod.

Cílené pozorování je vhodné opakovat několik dní za sebou či v určitých intervalech, pak lépe vyhodnotíme, zda sledovaný jev má obecnější výskyt (např. když sledujeme, zda chodí dítě do školy špinavé, nenosí svačiny či opakuje stejné vzorce v chování – např. často vykřikuje, nerespektuje pravidla atd.).

Na závěr můžeme formulovat **výhody a nevýhody pozorování**. Klady spočívají v jeho jednoduchosti, relativní časové nenáročnosti bez náročné předchozí přípravy, může probíhat opakovaně, v různých frekvencích od soustavného po občasně. Pozorování více pozorovateli umožňuje větší zpřesnění či různé interpretace. Pro pozorování nepotřebujeme souhlas rodičů.

Subjektivita pozorovatele či pozorovatelů může být i nevýhodou, ne všech projevů si pozorovatel musí všimnout. Také si musíme uvědomit, že „*pozorování nás informuje pouze o projevech chování, nemusíme pochopit, jaké jsou příčiny, a v některých případech nevíme, co chování předcházelo*“ (Krejčová, 2010, s. 88). Z pozorování můžeme formulovat spíše hypotézy než hotové interpretace, v každém případě by nemělo u pozorování zůstat, ale posouvat se k dalším fázím diagnostického procesu či rovnou do fáze intervence.

3.7.2 Rozhovor

Rozhovor často navazuje na fázi pozorování, ale někdy se realizuje rovnou. Diagnostický rozhovor není jen pouhým popovídáním se žákem/žáky, rodičem/rodiči či učitelem/učiteli, ale jeho cílem je přesnější posouzení problémů v chování a také zvažování jejich podmíněnosti na určitých situacích či osobách.

Způsob vedení rozhovoru se bude lišit dle situace, musíme si též uvědomit, že rozhovor nemá jen složku diagnostickou, ale může obsahovat také složku intervenční. Pokud chceme

více posílit diagnostickou složku, využíváme spíše **semistrukturovaného rozhovoru**, tedy takového, kdy máme vymezeny určité tematické okruhy, v rámci kterých ponecháváme dotazovaným dostatek prostoru pro vyjádření dalších faktů či jejich interpretací. Umožňuje nám to pružnější reakce na odpovědi, které jsou pro nás zajímavé (Vágnerová, J., Klégrová, J., 2008).

Výhodou rozhovoru je rychlost získání informací a postojů druhé strany „tváří v tvář“, jeho průběh můžeme modifikovat na základě vývoje situace. Lépe vzniká prostor pro navázání bližšího profesního vztahu. I při rozhovoru musíme počítat s možností, že informace mohou být protistranou zkresleny nebo nemusí být pravdivé. Průběh rozhovoru může být ovlivněn mírou sympatie, možnými předsudky, aktuálním emočním nastavením atd.

Je potřeba mít rozmyšleno, **s jakým cílem** rozhovor vedeme a zajistit **základní podmínky pro vedení rozhovoru** – klid, soukromí a dostatek času. Z etického hlediska nesmíme zapomínat také na **zajištění bezpečí** v podobě práce s informacemi, které se během rozhovoru dozvíme. Ať již hovoříme se žákem, s učitelem či rodičem, mělo by být další sdělování informací plynoucích z rozhovoru součástí dohody s klientem.

Bez ohledu na cíl můžeme formulovat základní zásady při kladení otázek, které nám umožní lepší uchopení řešené problematiky.

Efektivní kladení otázek při rozhovoru (Krejčová, L. 2010, upraveno, zkráceno):

Klademe převážně otevřené otázky, které umožňují obsáhlejší výpovědi.

Vyvarujeme se sugestivních otázek, které podsouvají odpověď.

U obecných odpovědí se snažíme povzbudit klienta ke sdělení detailů.

Další formy povzbuzení komunikace se žákem

Můžeme zopakovat část věty a odmlčet se – dáme tím k dispozici prostor, který pomůže žákovi navázat na vlastní myšlenky a pokračovat v mluvení.

Můžeme zopakovat předchozí pasáž klienta, tím dáme najevo, že ho posloucháme, a pak pokračovat otázkou, která cílí na další podrobnosti již řečeného (způsob, motivace, zdůvodnění atd.).

Můžeme žáka povzbudit k přirovnání, hledání analogií, rozdílů, pokud má obtíže formulovat (a k čemu bys/byste to přirovnal, jaký je rozdíl mezi tím a tím).

Z kvantitativního hlediska také můžeme rozlišit **rozhovory individuální a skupinové** – ať již se jedná i rozhovory se žákem, rodičem či učitelem. Je nutné promyslet, která forma se v daném okamžiku jeví jako efektivnější a bezpečnější.

3.7.3 Škály a dotazníková šetření

Škálování používáme již v rámci pozorování, kdy si můžeme vytvořit vlastní škály na jevy, které chceme pozorovat. Hodnoticí škály ale můžeme použít i ke zjišťování názorů dalších lidí (učitelů, vychovatelů, rodičů) na chování dítěte. Posuzovací škálu můžeme zadat i žákovi v rámci sebehodnocení, ovšem limitujícím hlediskem je zde především věk.

I škály a dotazníky jsou orientovány především na projevy v chování, resp. percepci chování hodnotitelem. Subjektivitu hodnocení částečně eliminuje vymezení intenzity četnosti na škále, ale i zde musíme připustit interferenci s emočním nábojem, který v hodnotiteli dítěte

vyvolává. Názory rodičů a učitelů na dítě se nemusí shodovat, pak je tato skutečnost dalším zajímavým diagnostickým zjištěním, se kterým je možné dále pracovat.

Školní speciální pedagog může při diagnostice využít dotazníky, které se v rámci řešení výchovných problémů v pedagogicko-psychologickém poradenství používají. Jedná se například o Čápův dotazník pro zjišťování způsobů výchovy v rodině nebo Mezerovy standardizované dotazníky k diagnostice výskytu atypických projevů školního a sociálního chování. Používaný je také Matějčkův a Říčanův dotazník rodičovského jednání a postojů pro adolescenty (ADOR).

Přestože dotazníky a další testy jsou součástí diagnostiky a mohou samozřejmě poskytovat **důležitá vodítka pro intervenci**, v prostředí školy se přimlouváme tyto nástroje nenadužívat, resp. preferovat možnosti, které se ve škole dobře realizují, tj. pozorování, rozhovory, případně diagnostická práce se třídou.

Pokud školní speciální pedagog pracuje s **anonymními dotazníky**, měl by si vždy ujasnit cíl šetření. Dotazník musí být pro všechny bezpečný, tj. je nutné ctít anonymitu autora a ubránit se pokušení zjišťovat totožnost např. podle typu písma.

Pokud zvolíme tento typ dotazníku, dá se očekávat, že žáci budou odpovídat objektivněji, a máme šanci dozvědět se pravdivější informace. Poměrně rychlým způsobem získáme názor a vyjádření celé skupiny najednou. Z provedeného šetření máme také jednoznačný výstup v písemné podobě. Nezanedbatelnou výhodou je jednoduchost vyhotovení, rychlost provedení a jednoznačný výstup.

Nevýhodou dotazníku je především zdoluhavé vyhodnocení, které ale souvisí s volbou dotazníku. Může dojít ke znevážení odpovědí, zvláště pokud dotazníkové šetření provádíme v častějších intervalech. Některé děti nerady píšou, a proto je nutné počítat i s tím, že jejich vyjádření nemusí být úplné nebo mají omezenou slovní zásobu a nedokážou se vyjádřit. U uzavřených otázek naopak získáme jednoznačnou odpověď, která ale může výsledek šetření zkreslovat. Žáci také nemusí dostatečně pochopit zadání otázky. Dotazníkové šetření bývá náročnější na přípravu kvůli vyhledávání vhodného dotazníku, nebo vytvoření svého vlastního, kdy musíme zvažovat vhodnou volbu otázek tak, abychom získali požadované informace. A i přesto, že pracujeme s anonymním dotazníkem, může se projevit obava z odhalení autora.

3.7.4 Diagnostika třídních kolektivů

Diagnostika třídních kolektivů se provádí buď kvůli **orientačnímu zmapování vztahů** ve třídním kolektivu, nebo kvůli zjišťování jednotlivých **pozic, rolí a vztahů** mezi žáky při již zjištěném problému **rizikového chování**. Se zjištěnými informacemi pak dále můžeme pracovat v rámci intervenční práce zaměřené na řešení daného problému. Diagnostiku třídního kolektivu by měl provádět ve škole specialista, který je proškolený v dané diagnostice. Znovu připomínáme, že používání těchto diagnostických metod je možné pouze na základě osvědčení o proškolení v těchto metodách. Příklady používaných diagnostických dotazníků a metod:

- Dotazník KLIT (Klima třídy), autor: PhDr. Jan Lašek, CSc.
- Depistážní dotazník, autor: PhDr. Michal Kolář (v knize Skrytý svět šikanování ve školách. Praha: Portál, 1997, s. 124)
- Dotazník B3 a B4, autor: PhDr. Richard Braun
- SO-RA-D, sociometricko-ratingový dotazník, autor: doc. PhDr. Vladimír Hrabal, CSc.
- Naše třída, MCI – My Class Inventory, autoři: B. J. Fraser, D. L. Fischer; upr. J. Lašek
- Dotazník zjišťování rolí dle G. V. Caprari (Univerzita La Sapieza – Řím)

Je potřeba upozornit i na diagnostické (intervenční) metody, které jsou školám nabízené, ale **nelze je z odborného hlediska doporučit**. Jde např. o diagnosticko-intervenční systém Barev života.¹⁰

Diagnostiku třídního kolektivu nemůžeme provádět anonymně, je třeba, aby se děti podepisovaly. Škola musí zajistit písemný souhlas zákonných zástupců. Zjišťování vztahů mezi dětmi **vyžaduje respekt k etickým otázkám**. Diagnostika tříd je vždy týmová práce, na které se podílí školní speciální pedagog, školní psycholog, třídní učitel, výchovný poradce i metodik prevence. Mnoho metod, které ve třídě užíváme, má diagnostický náboj a dají se použít také jako testovací metoda. Je třeba dobře dokumentovat své kroky a archivovat veškerý materiál. Je však možné využít i anonymní ankety nebo dotazníky.

Při vyhodnocování diagnostiky školní speciální pedagog vytipuje **ve třídě hlavní problém**. Zváží, zda je nutná intervence a pokud ano, zda bude probíhat s celou třídou či pouze s jednotlivcem. Školní speciální pedagog přiměřeně k věku žáků sdělí výsledky šetření, ptá se také, jak vidí výsledky samy děti. Pokud je učitel i třída spokojená, může se celý diagnostický proces uzavřít. Pokud však třída či pedagog uznají za vhodné, že problémem je nutné se zabývat a hledat řešení, zváží, jaké metody intervenční práce použít. V obecné rovině mají být s výsledky a záměry seznámeni také všichni rodiče a vedení školy. Konkrétní informace o jednotlivých žácích sdělujeme vždy pouze jejich zákonným zástupcům individuálně. Nikdy s nimi ale nehovoříme o výsledcích z diagnostického šetření jiných žáků ve třídě.

3.8 Možnosti intervence školního speciálního pedagoga v oblasti prevence výchovných obtíží

Školní speciální pedagog intervenuje v oblasti problémového chování na úrovni jednotlivce nebo skupiny. Jde o individuální práci se žákem nebo celou třídou. Při práci s jednotlivcem se může jednat o individuální konzultace se žákem samotným nebo společně s jeho rodiči. Při práci s celou třídou se jedná o diskuze v komunitním kruhu, zpracování tématu pomocí her nebo realizaci skupinových činností.

Při práci s jednotlivcem by školní speciální pedagog neměl v žádném případě zapomínat, že **projevy chování mohou souviset i s jinými aspekty**. Rizikové chování dítěte, které ve škole řešíme, je pouze vnějším projevem a jeho příčina může být odlišná a někdy závažnější, než předpokládáme nebo očekáváme.

¹⁰ Viz stanovisko Unie psychologických asociací, dostupné z <http://www.schoolpsychology.cz/index.php/tiskove-centrum/15-stanovisko-unie-psychologickych-asociaci-cr>

3.8.1 Individuální intervence

Při individuální intervenci postupují školní speciální pedagogové podle svého zaměření a využívají prvky a postupy, se kterými se seznámili v rámci svého **vzdělávání či profesního vývoje a specializace**. Jde např. o prvky KBT přístupu, metodu VTI apod. Společnou možností pro všechny školní speciální pedagogy v oblasti řešení rizikového chování ale je reflektování, jako účinný nástroj pro uchopení emocí a hledání alternativ chování oproti problematické práci s odměnami a tresty.

Samozřejmostí zůstává **akceptování věku dítěte** a z toho vyplývající přístup. Zvláštní kapitolou jsou děti s ADHD, kterých se ve vztahu k problematice chování vyskytuje nejvíce. Vzhledem k množství literatury k tomuto tématu zde tuto problematiku nebudeme podrobněji rozvádět. Při individuální práci se žákem intervenujeme vždy ve prospěch žáka také směrem k rodiči a učiteli. O těchto možnostech jsou další kapitoly.

Při intervenci ve prospěch žáka s pedagogem se zaměřujeme na **objasnění, vysvětlení a pochopení rizikového chování žáka**. Pedagogové budou pravděpodobně vnímat problém s chováním jinak. Školní speciální pedagog by ale měl pedagoga vést k jeho možnostem ovlivnit chování žáka ve školní třídě. Školní speciální pedagog také učitelovi umožňuje sdílet možné negativní pocity, které vyvolává problematické chování žáka a posouvá učitele k možnému aktivnímu řešení.

V rámci řešení poruch chování, zvláště pak rozvinutého syndromu ADHD, je možné využít **pomoc a práci asistenta pedagoga**. Právě pomocí asistenta pedagoga může často školní speciální pedagog podpořit realizaci podpůrných opatření, která pomáhají optimalizovat vzdělávací cestu žáka a jeho chování. Rozepisovat se zde o práci asistenta pedagoga by bylo velmi obsáhlé, a proto jen odkazujeme na dostupnou literaturu, která se prací asistentů pedagoga zabývá, včetně odkazu na výstup NÚV, připravovaný společně s touto metodikou.¹¹

Nedílnou součástí intervence je **spolupráce s rodiči**, pokud je možná. Využívají se smlouvy s rodiči (IVýP, Mertin, Krejčová a kol., 2013). Školní speciální pedagog vyjednává s rodiči, žákem a dalšími pedagogy postupy a jednotlivé kroky, které by měly směřovat k řešení a zvládnutí problému. Způsob jednání s rodiči by měl být vstřícný, ale s jasnými a srozumitelnými požadavky, které by měli rodiče dítěte i pedagogové splnit. Nesmíme zapomínat i na možnosti pomoci rodičům při řešení výchovných problémů jejich dětí a poskytnout jim nejenom své odborné speciálně pedagogické poradenství, ale případně i kontakty na poradenská zařízení a další odborníky, včetně lékařů, podle typu problému.

Možnosti intervencí u žáků s ADD/ADHD

1. **Včasné podchycení problémového žáka.** Je důležité včas podchytit počáteční signály nežádoucího chování, snažit se zjistit příčiny těchto projevů a následně je řešit. Nejeefektivnější, jak se dostat k informacím o žákovi, je metoda pozorování, ať už v hodině, nebo o přestávkách.

¹¹ Mrázková, J., Kucharská, A. Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III, Praha. NÚV, 2014

2. **Informování zákonných zástupců, navrhovaná opatření, jak situaci řešit.** Snažíme se o co možná nejvčasnější kontaktování zákonných zástupců žáka a informování o fungování žáka ve školním prostředí, tj. rozebere s nimi projevy v chování a požádáme je o spolupráci při řešení dané situace. Domluvit se na těsné spolupráci s poradenským odborníkem (školní speciální pedagog, školní psycholog) a pedagogem.
3. **Návrh pedagogických postupů při práci s takovým žákem, vytvoření spolupracujícího týmu na škole.** Na základě speciálně – pedagogické a psychologické diagnostiky vypracovat konkrétní plán práce s takovým žákem a stanovit konkrétní opatření. K efektivitě takové práce přispívá rovněž spolupracující tým na škole, tzn. spolupráce pracovníků školního poradenského pracoviště (výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga, psychologa) třídního učitele, ale i dalších pedagogů, kteří žáka vzdělávají.
4. **Monitoring situace, efektivita navrhovaných opatření.** Průběžně monitorujeme situaci, vyhodnocujeme, jaké jsou silné a slabé stránky námi navrhované péče a jak se daří plnit tato opatření.
5. **Preventivní a intervenční aktivity ve třídě.** Abychom v třídním kolektivu minimalizovali nežádoucí projevy, je důležité věnovat zvýšenou pozornost preventivním aktivitám. Při výskytu nežádoucího chování přistupujeme po dohodě s třídním učitelem ke screeningu vztahů a následně k práci se třídou. V případě nutnosti je nezbytná komunikace s rodiči žáků třídy.
6. **Samotná práce se žákem.** Nejúčinnější je komplexní přístup, tzn. úprava výchovných (a vyučovacích) metod, pravidelná životospráva, psychoterapie, relaxace, případně medikace.
7. Ke zlepšení obtíží vyplývajících z ADHD se z psychoterapeutických směrů nejvíce hodí kognitivně behaviorální terapie, která pracuje s nácvikem vhodných vzorců chování a dále díky dotazování vede dítě k uvědomění si svého způsobu myšlení a náhled na dysfunkční chování. U dětí lze uplatnit celou řadu postupů KB terapie, např. nácvik sebeinstruktáže, změna automatických myšlenek pomocí vhodných příkladů a přirovnání, metody zaměřené na zlepšení sebeovládání, nácvik řešení problémů. Pro udržení nových dovedností je důležitá motivace, zpětná vazba, čehož lze velmi účinně dosáhnout žetonovým hospodařením – žádoucí chování je odměňováno žetony, které lze vyměnit za odměny.

Pro práci se žákem s ADHD je důležité: pocit důvěry a bezpečí, tolerance, respekt, jasná pravidla, předvídání, empatie, hodnotit projevy chování, nikoli žáka samotného, pochvala, ocenění.

Možnosti intervenční postupy u dalších vybraných projevů problémového chování

Agresivita: Při práci se žákem s agresivními projevy je vždy třeba dát dítěti jasně najevo, že agresivní chování není tolerováno rodinou, školou ani společností, dítě musí pocítit, že se mu takové chování nevyplácí a dospělí v tomto smyslu musí uplatňovat maximální důslednost. Dítě ale často nemá vyvinuté strategie, jak svoje chování změnit. Úkolem školního speciálního pedagoga je nabízet alternativy k nevhodnému chování (nácvik sociálních dovedností, uvolnění napětí přijatelným způsobem), ale také vnímat možné souvislosti agresivity dítěte (problematická rodinná situace, vztahové problémy ve škole, možnost organického postižení) a cílit tímto směrem intervenci, ať již v kompetenci specialisty či ve spolupráci s dalšími odborníky. Je potřeba sledovat, co agresivitu u dítěte posiluje, co zmírňuje, a sjednotit postoje dospělých v přístupu k dítěti v tomto smyslu. U výrazné agresivity samozřejmě školní speciální pedagog iniciuje spolupráci s dalšími odbornými zařízeními, ať již ŠPZ či zdravotníky.

Porucha opozičního vzporu: Velmi účinné je vše řešit rozvážně a s odstupem, podporovat dítě, aby se pokoušelo konfrontacím vyhýbat, pokusit se zprostředkovat mu náhled na situaci. Je dobré poskytnout dítěti čas a prostor pro zklidnění, odložit řešení na později. Ve výchově je třeba stanovit rozumné, věku odpovídající hranice, aby bylo pro dítě srozumitelné, co je tolerováno a co už ne.

Pro učitele je náročné ke vzdorovitému dítěti přistupovat pozitivně, ovšem přemíra trestů v tomto případě nepřináší účinek, vědomě je potřeba používat pozitivní zpevnění požadovaného chování a pozitivní způsoby motivace. Školní speciální pedagog by měl v těchto případech poskytovat učitelům zázemí pro zvládnutí náročné práce s dítětem a posilování pozitivních strategií.

Krádeže: Již v předškolním věku je třeba dětem vysvětlit, že si cizí věci brát nesmějí a dávat jim dobrý příklad. Při podporování těchto žáků, musíme jasně vyjádřit svůj nesouhlas s takovým chováním a upozornit dítě na právní důsledky. To je ale jen počáteční krok, velmi důležité je posilovat pozitivní vzorce chování a vést žáka k tomu, aby svou chybu napravil, aby se omluvil, ukradenou věc vrátil nebo zaplatil. I zde je však potřeba pátrat po širších souvislostech. Pokud mají krádeže substituční charakter, je namístě pracovat se žákem na vztazích ke spolužákům (případně dalším osobám) a nabízet vhodné alternativy kontaktu/vztahu. Krádeže mohou souviset i s možnou šikanou dítěte, které je ke krádeži nuceno, v takových případech si nevystačíme s negativním vymezením vůči krádeži, ale intervence musí jít směrem k řešení šikany.

Lhaní (vědomé, sledující cíl): U mladších dětí jde většinou o jednoduché, transparentní zapírání, u starších mnohdy o promyšlené scénáře. Když dítě lže, může opakovat osvědčený vzorec chování „jak proplout“, který bývá sekundárně posílen předchozí zkušeností. Takovéto lhaní může mít podobu např. vymyšlení různých somatických příznaků a následného odchodu domů. Pokud se toto chování dítěti osvědčí a je akceptováno, podruhé často opakuje stejnou strategii. Tento vzorec se vytvoří velmi snadno a k jeho změně je nezbytná spolupráce s rodiči. Dítě má dostat zprávu, že lhaní není přijatelné, na druhou stranu je potřeba se zabývat možnými příčinami a podle toho volit další intervenci. Za lhaním dítěte může být příliš trestající rodinná výchova, nepřiměřený tlak na výkon v rodině i ve škole, touha po větším přijetí dětským kolektivem apod.

Zde je opět velký prostor pro individuální práci školního speciálního pedagoga s dítětem a také efektivní propojení vzájemné spolupráce vyučujících s rodiči dítěte.

Záškoláctví: Dítě by mělo vědět, že pravidelné chodění do školy patří k jeho povinnostem. Když žák nechodí do školy, může to být proto, že se snaží vyhnout povinností, zátěží nebo neúspěchu. Může se na tom podílet rodinné prostředí či vliv party. Častým důvodem záškoláctví je snaha vyhnout se kontaktu s učitelem, nebo se spolužáky, v takovém případě bychom měli uvažovat, zda dítě není ve škole např. šikanováno, resp. brát jeho záškoláctví jako významnou zprávu o tom, že se dítě necítí ve škole dobře. Kromě problematických vztahů se spolužáky se na něm může podílet i školní neúspěšnost, která může být způsobena mnoha faktory. Schopnosti dítěte nemusí odpovídat požadavkům, učitel není schopen dát dítěti dostatek podpory, mohou se podílet zdravotní důvody apod. Úkolem školního speciálního pedagoga je pomoci rozkrýt zdroje záškoláctví a podpořit alternativy chování a změny na straně žáka i školy (učitelů, spolužáků). Důležitá je snaha zapojit rodiče do řešení, tak aby případné zakrývání záškoláctví z jejich strany bylo pochopeno jako neúčelné, neprospívající situaci žáka. Rodiče by měli být aktivně motivováni ke spolupráci na pozitivní změně. Školní speciální pedagog by však také měl nejenom žákovi, ale i rodičům vysvětlit, jaký je postup při řešení záškoláctví podle platného metodického pokynu.

Útěky z domova: V mladším věku děti většinou utečou z domova, protože mají strach z trestu, ať už domnělého, nebo skutečného. Útěk z domova je extrémní reakcí na situaci, kterou dítě aktuálně neumí řešit jiným způsobem. Intervence musí cílit také směrem k rodině dítěte a podporovat takové přístupy rodičů k dítěti, aby se dítě mohlo znovu cítit v rodině bezpečně a mohlo řešit těžkosti ve spolupráci se svými rodiči. Nesmíme však zapomínat na možnost, že důvodem útěku je skutečná extrémní situace v rodině, dítěti může být reálně ubližováno. Tady je pak cílem zajistit ochranu dítěte. Pokud zjistíme tento problém, je nutné se řídit zákonem o sociálně-právní ochraně dětí a s tím související ohlašovací povinnosti.

3.8.2 Skupinové intervence

Skupinové intervence jsou často používanou formou při práci se žáky s problémovým chováním a rizikem jeho vzniku. Řídí se určitými zásadami, které ve svém důsledku posilují efektivní práci a posilují prosociální postoje. Pojďme se dotknout možností, které skupinová práce nabízí. Skupinovou práci realizuje školní speciální pedagog, ale také třídní učitel, případně výchovný poradce či metodik prevence, případně pracovník PPP či SVP. Pro zjednodušení budeme používat termín „lektor“. Výběr pracovníka, který realizuje skupinovou intervenci, je vztažen k povaze a hloubce problému a též k časovým možnostem těchto pracovníků.

Skupinové intervence se dělí dle závažnosti řešeného problému na všeobecnou primární prevenci, selektivní primární prevenci a indikovanou primární prevenci.

Všeobecná primární prevence se zaměřuje na běžnou populaci dětí a mládeže bez rozdělování na více či méně rizikové skupiny, zohledňuje pouze její věkové složení. Může provádět třídní učitel, výchovný poradce nebo metodik prevence.

Selektivní primární prevence se zaměřuje na skupiny osob, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj rizikového chování, tj. jsou více ohroženi než jejich vrstevníci a jiné osoby běžné populace, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Měl by ji provádět vyškolený odborník, ať se jedná o školního speciálního pedagoga, metodika prevence, výchovného poradce nebo běžného pedagoga.

Indikovaná primární prevence je zaměřena na jedince, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik a rozvoj rizikového chování, tj. jsou více ohroženi než jejich vrstevníci a jiné osoby běžné populace, případně u kterých se již vyskytly projevy rizikového chování. Měl by ji provádět vyškolený odborník, ať se jedná o školního speciálního pedagoga, metodika prevence, výchovného poradce nebo běžného pedagoga (vzdělávání se liší počtem hodin sebezkušenosti a počtem hodin vzdělávacích aktivit s primárně preventivní náplní).

Při vedení primárních preventivních programů je nutné se řídit modelem kvalifikačních stupňů v primární prevenci. Každá z úrovní je definována jasnými požadavky na cílové znalosti, dovednosti a kompetence (způsobivosti), které musí lektor splňovat. Skupinová intervence se řadí mezi selektivní a indikovanou primární prevenci.

3.8.2.1 Hlavní zásady práce se skupinou pro pedagogy a žáky

Mezi **hlavní zásady práce** se skupinou patří dodržování času, dále vypnutí mobilního telefonu všech přítomných. Je vhodné užívat křestní jména nebo oslovení, které si každý sám zvolí. Vedoucí komunitního kruhu se snaží vytvořit atmosféru bezpečí, jistoty a respektu, nikoho se nesnaží zastrašovat a ohrožovat. Je nutné si uvědomit, že každý má právo vyjádřit svůj názor, není přípustné se posmívat a kritizovat, a žáky s tím seznámit. Z nejrůznějších odpovědí by měl školní speciální pedagog vybrat to dobré a připojit k tomu správnou informaci, měl by se **vyhnout kritice a ironii**. Je vhodné nechat také prostor pro názory ostatních, např. otázkou „co si o tom myslíte?“. Může se stát, že někdo nechce vypovídat – i to je třeba respektovat, stejně jako osobní vzdálenost a pravidlo „stop“. Mezi osvědčené přístupy patří **komentování dění** (ne kritizování), podpora, ocenění a poděkování ze strany pedagoga.

Žáci mnohdy uvítají **zapojení vedoucího skupinové práce** do aktivit. Při práci se třídou je vhodné si dělat drobné poznámky, které lze v závěru sezení využít při shrnutí problému. V závěru je důležité dát každému prostor k jeho reflexi (vyjádření názoru) na řešený problém. Konflikty je vhodné řešit v rámci skupiny. Není nutné zabývat se ve dvojicích nebo malých skupinkách problémem, který se aktuálně řeší v celé skupině.

3.8.2.2 Diskuze v komunitním kruhu

Diskuzi v komunitním kruhu volíme při řešení **výchovných problémů, které se týkají velké části žáků třídy**. Není vhodné v komunitním kruhu řešit problémy jednotlivců, které se třídy netýkají. Při diskuzi bychom si měli **stanovit svůj cíl**, kam chceme třídu dovést, a musíme počítat i s tím, že žáci mohou mít tendence od tématu „odbíhat“. Při práci v komunitním kruhu je **důležité pracovat s prostorem**, je vhodné, aby všichni seděli v kruhu rovnocenně, nikdo by neměl sedět mimo kruh, zády ke spolužákům nebo lektorovi.

Nezbytnou součástí práce v kruhu je **ukončení činnosti, závěrečné shrnutí a hodnocení**. Je vhodné zjistit, např. otázkou „ještě něco?“, další témata, která by byla vhodná na další sezení. Nesmí se také zapomínat na dodržování stanoveného času pro diskuzi.

Mezi **výhody** komunitního kruhu bezesporu patří otevřenost a možnost rychlého vyřešení problému. Často se odkryje i problém nový. Při sezení dochází k výměně názorů, kde je nutné se naučit tolerovat názory ostatních. Tato metoda vede k velké otevřenosti, dále k diagnostice a percepci.

K **nevýhodám** patří to, že ne každý je schopen se ve skupině otevřít. Často se stává, že dochází k ovlivňování většinou anebo silným jedincem. Při objevení nečekaného problému dochází k nečekaným reakcím. Jsou známy i případy negativních reakcí žáka a rodičů. I přes snahu vyřešení problému a nemusí problém při sezení podařit vyřešit, může dojít k odbočení od tématu a tím se nesplní očekávání od tohoto sezení.

Mezi **rizika** komunitního kruhu patří ignorace, kdy žáci ignorují učitelovu snahu dospět k nějakému výsledku. Může se stát, že méně zkušený učitel je mnohdy „zahnán do kouta“, neví si rady a znejistí. Taky se někdy stává, že dochází ke „stávce“, kdy žáci nereagují a „je jim to jedno“. Komunitní kruh se může stát i startem pro šikanu. Je nutné, aby byl zachován vždy profesionální postup vedoucího kruhu.

Zajímavou otázkou bývá práce **s informacemi**, které v komunitním kruhu získá jeho lektor. Na místě je s informacemi zacházet velmi citlivě, je vhodné v případě potřeby kontaktovat rodinu a hledat individuální řešení za pomoci odborníků. Není možné také opomíjet oznamovací povinnost v případě zjištění trestných činů.

3.8.2.3 Využití her

Hry využíváme jako intervenční metodu. Máme příležitost sledovat žáky **v interakci při spontánních činnostech**, ale tyto interakce umožňují někdy zpracování problému ve třídě a vedení žáků k náhledu na své chování a projevy. Jde o způsob práce se žáky, na který je potřeba být dostatečně připravený, protože při hrách se můžeme zvýšeně setkat s projevy chování spojenými s agresivitou, jednoznačným vyčleňováním jednotlivce, odmítáním, neochotou spolupracovat. Než začneme pracovat tímto způsobem, je vhodné mít alespoň

částečnou zkušenost s realizací, tzn. vzdělávání se sebezkušenostní komponentou v této oblasti.

Mezi **výhody** her patří bezesporu prožitek všech zúčastněných, odreagování se, jisté sebezpoznání, komunikace mezi sebou a vzájemná spolupráce. Neopomenutelnou výhodou je také zpětná vazba. Všichni zúčastnění by měli dodržovat pravidla tolerance, vzájemně se respektovat a umět se sebeovládat. Do her se zapojují i bojácní žáci, dále žáci, kteří se spolu nebaví nebo se neznají. Všichni žáci se dostávají na stejnou úroveň, každý má právo si obhájit své názory.

Mezi **nevýhody** her patří časová, prostorová a někdy materiální náročnost hry, často spojená s jistou hlučností. Žáci si taky někdy hrají na něco, na někoho, nejsou spontánní, využívají přetvářky, šaškují. V hrách se může ukázat „nešikovnost“ některých a taky se mohou projevit negativní vlastnosti. Někdy se do hry nezapojí všichni, někteří se „zašívají“. Může se stát, že nějaká hra může u někoho vyvolat nepředvídatelné reakce, někdy až stres. Nelze vyloučit nesprávné pochopení cíle hry, a tudíž se neobjeví výsledný efekt, který se od hry očekával.

Jako **rizikové** se jeví nucení do hry za každou cenu, což může vést k emocionálnímu vypětí (narušení psychické rovnováhy). Pokud je hra zvolena chybně, může lektor ztratit prestiž. Mezi další rizika patří „označení“ (značkování) spolužáka, které vede ke zvyšování napětí ve skupině a u daného žáka může vést k nastartování agresivní reakce. Může dojít k úrazu nebo poškození věci apod. Mezi rizika her dále patří podvádění, nedodržování pravidel, neochota spolupracovat (s ním nebudu, nechci).

Při **nevhodném chování** je nutné využít pravidla „stop“, tj. zastavit nevhodné chování. Zde je vhodné připomenout, že není potřeba zastavit celou hru, ale pouze individuálně vyřešit daný problém. Je možné použít **řízenou diskuzi o problému**, ale nesmí se zapomenout na vytvoření chráněného prostoru. Je ovšem možné vyloučit ze hry „původce“ nevhodného chování, případně mu dát jiný úkol v souvislosti s hrou.

Určitě se nesmí zapomenout na věkové rozdíly žáků, na skupinovou a třídní individuálnost. Je nutno zachovávat takt vůči žákům. Lektor hry si musí důkladně promyslet časové rozvržení hry, jaký prostor bude potřebovat k akci, jaké pomůcky. Nesmí zapomenout na bezpečnost žáků, stanovení pravidel a jejich dodržování. Je nutné se ujistit, jestli žáci pravidla pochopili. Důležitou součástí je zhodnocení akce, pochvala a odměna. Po hře by se nemělo zapomínat na reflexi, v průběhu hry je vhodné zapojovat i méně aktivní žáky.

Výsledky je možné **konzultovat s dalším pracovníkem**, případně využít spolupráce s odbornými pracovišti.

3.8.2.4 Pravidelné skupinové aktivity pro žáky s obtížemi chování

Ve školách je možné realizovat kroužky a **skupinové aktivity pro žáky s obtížemi chování**, které jsou zaměřené na rozvoj sociálních kompetencí, zvládnání agresivity, vhodné řešení problematických situací, do kterých se dostávají, zvyšování sebevědomí, ujasňování a vysvětlování pravidel chování a školního řádu. V těchto kroužcích vedeme žáky k náhledu na své chování, zařazujeme relaxace a podporujeme správné a žádoucí chování. Při skupinových aktivitách pro žáky s obtížemi v chování ale musíme velmi pečlivě zvažovat **výběr žáků do skupiny**, abychom předešli vytváření problematických skupin žáků ve škole.

3.9 Spolupráce školního speciálního pedagoga s učiteli v oblasti prevence výchovných obtíží i intervenčních opatření

Školní speciální pedagog by měl být pro učitele oporou při řešení výchovných problémů jeho žáků. Velkou výhodou je již samotná možnost sdílení, která uvolní napětí vyvolané problémových chování žáka či žáků. Školní speciální pedagog poskytuje učiteli **konzultace k přístupu k žákům**, ale také **sám vede některé intervence, ať již individuální či skupinové**. Důležitým aspektem je ovšem forma, jakým se školní speciální pedagog k učiteli vztahuje. Pedagog potřebuje mít pocit, že na řešení výchovných problémů ve škole není sám.

Posouvá-li se školní speciální pedagog při komunikaci s pedagogy k expertnímu přístupu a „udílení dobrých rad“, vystavuje se riziku nabourání vzájemného vztahu a důvěry s pedagogy ve škole. Při metodickém vedení by měl mít neustále na mysli, že se učitel či vychovatel denně nachází v mnoha neočekávaných situacích. Toto povolání je náročné především velkou variabilitou, na kterou učitel musí bezprostředně reagovat. Vnímat děti, svou sociální roli a odpovědnost z ní plynoucí. Proto zcela přirozeně nastupují stereotypy a zautomatizované reakce, které pak přerostou v pedagogický styl. Každý učitel je jiný, ani jedna hodina (natož celý den) v jeho práci není podobná jiné. A tak učitel může po čase přijmout tradované dogma, které je možné vyjádřit následujícími body:¹²

- 1) znám vždy správnou odpověď a vím, co je správné
- 2) každé dítě mám rád, ke všem dětem jsem empatický
- 3) jsem tu od toho, abych pomohl dítěti (za každou cenu)
- 4) musíme dítě poučit o tom, co je správné a co nikoliv
- 5) ve výuce by nemělo být prázdné ticho, lze ho přece nějak smysluplně využít a mohli bychom pokračovat...

Jak tedy postupovat? Uvádíme **hlavní zásady¹³, které by měl učitel respektovat při práci se žákem. Školní speciální pedagog mu v tom může pomoci zpětnou vazbou, společnou reflexí.**

Dobře pozorovat – jak dítě přichází, jak se asi cítí, jaké signály vysílá. Je plačtivé, lítostivé, je smutné, skleslé, usmívá se, je rozčilené, nebo dokonce působí jakoby bez emocí, i když mluví o dramatických věcech? Lze vytrénovat zachycení celé neverbální komunikace (gesta, posazení, mimiku...) ještě před samotným slovním sdělením.

Dát najevo, že nás problém zajímá – v praxi to znamená i to, najít dostatečně dlouhý časový prostor (nebojme se dítěti říci, že tato přestávka není dostatečně dlouhá a že by bylo vhodné se sejít třeba v půl druhé), stejně jako prostředí. Není možné, aby během intimního rozhovoru rušil např. kolega či jiné děti.

Dítě emočně přijímat – dítě přesně pozná, zda užijeme naučenou empatickou poučku („já vás mám všechny ráda“) nebo zda to také tak cítíme. Jde tedy o to **nebýt v roli učitele, ale sám sebou, člověkem**. Nemusíme s dítětem souhlasit, a přesto mu můžeme porozumět, chápat ho, emočně jej akceptovat. Pozor na věty např. „vždyť jsi šikovná(ý) holka (kluk)“, které jsou hodnotící, a i když jimi chceme dítě povzbudit, nemusí se to slučovat s jeho aktuálním prožíváním. Ani city dítěte nelze zlehčovat („a tohle tě trápí, taková hloupost?“). Dítě podvědomě „čte“ naše reakce, vnímá naše postoje a mnohdy je to důvod, proč samo rozhovor předčasně ukončí. Cítí se blokováno pro další hovor.

¹² Fialová, M.: Metodika práce třídních učitelů se třídou, Karlovy Vary, 2006, nepublikováno

¹³ Braun, R.: Základy intervenčních metod pro učitele, Uherské Hradiště 2006, dostupné z: http://www.oazlin.cz/prevence/14_3_1.php

Maximálně podpořit rozhovor – nechat nerušeně dítě vyprávět jeho příběh i s tím, že je třeba chvíli ticho, když hledá slova. To, že svůj zahlcující negativní (a chaotický) pocit začne formulovat slovy, je nejjednodušší psychoterapie. Často samo najde řešení, svou cestu. Základní způsoby, jak podpořit rozhovor, jsou parafrázování, interpretace, ujišťování se o správném pochopení sdělení formou zpětných dotazů, prosté přitakávání apod. Tato podpora se však nesmí zvrhnout v bohapustou zvědavost, slídění či naopak na „vyšetřování“. Problém by nás měl lidsky zajímat!

Na co dát pozor a čeho se vyvarovat? Tyto zásady učitel zcela jistě již někdy a někde slyšel, přesto však školní speciální pedagog může podpořit, aby v souladu s nimi také se žáky jednal.

Nemoralizovat – dítě velmi dobře ví, co se má a co ne. Nemusíme to připomínat. Pokud by to dítě nevědělo, pak by nevznikl vnitřní konflikt a ani celý problém. Moralizování působí rušivě. Každý z nás si jistě ze svého života vzpomene na chvíle, kdy dělal věci, které se nedělají. Pochopme i to dítě.

Neradit – to je asi nejtěžší část rozhovoru (právě vzhledem ke zmíněnému dogmatu)! **Ideální je, aby s naší pomocí dítě přišlo na své vlastní řešení.** Náš podíl by při intervenci měl spočívat v tom, že pomůžeme dítěti problémy pojmenovat, rozkrýt celé klubíčko příčin a důsledků. Jsme zkušenější než dítě, a proto můžeme nabízet i další zorné úhly (například mluvit za rodiče, za kamaráda...). Hlavně si musíme uvědomit, že nikdo z nás neví (ani sebezkušenější odborník), co je pro dítě to nejlepší. Proto jsou věty typu: „Musíš tedy udělat...“, „Nejlepší bude, když...“, „Rozhodně udělej“ velmi nebezpečné. **Přijímáme tak zcela odpovědnost za další kroky dítěte.** To není ani správné ani žádoucí. Přesto jistě dítě očekává nějaké řešení. Pak je dobré sdělit spíš svůj pohled a nabídnout jej jen jako jednu z možností („víš, já bych se asi pokusila...“). Nebrat své řešení jako jediné možné. Zvláště když pro dítě působíme jako přirozená autorita!

Nebagatelizovat – i sebemenší problém byl natolik závažný, že se dítě rozhodlo jít až za námi. V praxi se totiž ukazuje, že děti volí „zástupný problém“, třeba banální, aby si vyzkoušely naše reakce, naši důvěryhodnost. Teprve když se přesvědčí, že máme pochopení, začnou mluvit o mnohem závažnějších věcech.

Nesnažit se situaci vyřešit příliš rychle – snaha situaci rychle vyřešit vede k celé řadě chyb, které se bez negativních důsledků pro dítě často ani napravit nedají (včetně sekundární viktimizace).

Nesnažit se o nemožné – například pomoci v každém případě. Nastávají situace, kdy pomoci nemůžeme. Problém se také mnohdy nedá vyřešit ze dne na den, za jedno sezení. Také nemůžeme slibovat, co nemůžeme splnit. **Pozor na sliby typu: „Nikomu to nepovím...“ Pedagog je vázán svými povinnostmi!** Je ale vhodné dítěti vysvětlit, proč je nutné mluvit s rodiči, problém hlásit dál. Co tím zákonná úprava sleduje atd. Můžeme být dítěti průvodcem v zátěžových situacích.

Nebát se přiznat, že něco nevíme.

Na problém může upozornit také někdo jiný než samo dítě – spolužáci, další učitelé, někdy i rodiče. Pedagog by měl zvážit, zda je vhodné dítě oslovit, zastavit jej v jeho přirozeném prostředí, nebo jej pozvat na soukromý rozhovor. V tomto případě můžeme počítat s tím, že dítě nebude ochotné o svých pocitech hovořit nebo svoji situaci nebude vnímat jako problém (na rozdíl od ostatních, popř. na rozdíl od skutečného stavu věci). Pak se s tím chtít nechtě musí učitel smířit. Nelze **dítěti „vyrobit“ problém, když ono jej nepocítuje nijak tíživě.**

Velmi důležité je ovšem podobnou činnost dokumentovat. Pedagog musí mít velmi dobrý přehled o poskytovaných konzultacích pro děti (samozřejmě nejen pro ně). Není to

samoúčelné „papírování“, ale velmi cenný materiál. Poslouží samotnému pedagogovi, který třeba za nějaký čas bude potřebovat do svých poznámek nahlédnout, nebo i dalším expertům, kteří budou s dítětem pracovat.

Je určitě vhodné, aby měl učitel svůj **poznámkový blok určený právě na dokumenty tohoto typu**. Co by mělo v takovém zápisu být? Určitě datum a čas, kdy proběhl hovor, psychický stav dítěte a stručná formulace jeho problému, obsah dalšího rozhovoru a pak to, s čím se učitel a dítě rozešli (řešení). Nebojme se zachycovat detaily. Snad není nutné příliš zdůrazňovat etickou stránku poradenské činnosti.

Pokud je ve škole kompetentní pracovník, který se může žákům věnovat v průběhu vyučovací hodiny (ne současně vyučující předmětu), dá se při řešení problémového chování pracovat i následujícím způsobem (příloha č. 2).

3.10 Spolupráce školního speciálního pedagoga s rodiči v oblasti prevence výchovných obtíží i intervenčních opatření

Se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem řeší problémy nejprve třídní učitel **formou pohovoru**, na který je **zákonný zástupce nebo zletilý žák pozván**. O problémovém chování informuje třídní učitel i pracovníky ŠPP (školní psycholog, školní speciální pedagog, metodik prevence, výchovný poradce), kteří tyto údaje vyhodnocují. Při jednání s rodiči nebo zákonnými zástupci provede pedagog zápis z pohovoru (doporučený vzor – příloha č. 3), do něhož uvede způsob nápravy dohodnutý se zákonným zástupcem nebo zletilým žákem. Zákonný zástupce nebo zletilý žák zápis podepíše a obdrží kopii zápisu. Případné odmítnutí podpisu nebo převzetí zápisu zákonným zástupcem nebo zletilým žákem se do zápisu zaznamená.

Pokud ale pouze toto jednání třídního učitele se zákonnými zástupci nebo rodiči není efektivní, je vhodné směřovat péči o problémového jedince do ŠPP. V rámci ŠPP je zde prostor pro práci školního speciálního pedagoga, který by měl mít kompetence k tomu, aby dokázal **jednat s rodiči problémových žáků**. Spolupráce s rodiči žáků s výchovnými problémy může být v mnoha případech problematická, tyto rodiče škole často nedůvěřují, někteří mají dřívější negativní zkušenosti, bývají bezradní, zoufalí, nebo nemají o řešení potíží svých dětí ve škole zájem. Pokud se pedagogům ani školnímu psychologovi nebo školnímu speciálnímu pedagogovi nepodaří s rodiči navázat kontakt a spolupráci, může se škola obrátit s žádostí o podporu při řešení situace s rodiči na příslušný odbor péče o děti. Samozřejmě ne se všemi rodiči žáků s výchovným problémy je spolupráce problematická. Pokud se rodiče aktivně podílejí na řešení, je efektivita a zvládnutí řešení daného problému vždy mnohem výraznější.

Spolupráce školního speciálního pedagoga s rodiči probíhá většinou **formou opakovaných konzultací**, rodiče jsou seznámeni s navrhovanými opatřeními, resp. se na jejich nastavení v ideálním případě podílejí. Probíhá průběžná zpětná vazba nad realizací opatření a očekávaným efektem ve škole. Specialista společně s rodiči vytváří plán péče, včetně úpravy výchovného stylu, podporuje rodiče při stanovování pravidel žákem a rodiči. Školní speciální pedagog **může facilitovat komunikaci mezi rodiči a pedagogem, která je často narušena**. Pro rodiče může být řešení výchovných problémů velmi náročné, zejména když je problémové chování dětí manifestací situace v rodině (hádky, rozvod, domácí násilí...), nebo náročného životního období rodičů (nemoc, nezaměstnanost, úmrtí...). Školní

speciální pedagog by měl rodičům ukázat, že dokáže porozumět situaci, orientovat se v ní a poskytovat účinnou pomoc, může poskytnout i rodinnou terapii (pokud má patřičné kompetence, výcvik v rodinné terapii apod.). Může také rodině doporučit péči na odborném pracovišti mimo školu, např. poradně pro rodinu a mezilidské vztahy.

Školní speciální pedagog může také využít novou formu školní péče o žáka, který narušuje výuku. Jde o **vyhotovení smlouvy s rodiči (tzv. IVÝP)**, které mohou dát jasný rámec komunikaci mezi školou a rodinou. Jedná se o pedagogická, psychologická, sociální, zdravotní a jiná opatření, která budou sloužit k prevenci problémů i jejich řešení. IVÝP využíváme při řešení problémů, které jsou na straně žáka, rodičů nebo školy.

Ze strany žáka se jedná o neplnění školních povinností, nenošení pomůcek, neplnění domácích úkolů, záškoláctví nebo odmítání práce při vyučování. Co se týká konkrétního nevhodného chování, jde o hrubé vyrušování při vyučování, vulgární chování, nevhodné chování ke spolužákům, zaměstnancům, k ostatní veřejnosti a při akcích školy (agresivita, násilí, šikana včetně kyberšikany), vandalismus, kriminalita, krádeže, xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus, nevhodné chování se sexuálním podtextem. Dalšími typy rizikového chování, kde je možné využít IVÝP, jsou kouření včetně poskytování cigaret ostatním, užívání návykových látek včetně jejich poskytování ostatním, pití alkoholu včetně jeho poskytování ostatním, nošení nevhodných a nebezpečných předmětů do školy, netolismus (závislost na počítačích).

Ze strany rodičů jde o nedostatečnou kontrolu školních výsledků dítěte, nedostatečnou spolupráci se školou, nevhodný příklad či nevhodné výchovné styly působící na školní výkon, ale také chování žáka.

Ze strany školy je to nedostatečná či nevhodná spolupráce a komunikace s rodiči a žákem, nedostatečná kontrola žáka, nedostatečná pomoc žákovi, nerespektování důstojnosti žáka.

IVÝP nepředstavuje jednorázovou akci spočívající v podpisu „smlouvy“ školy s rodiči, ale jde o **celý systém, jak pracovat se žáky v oblasti výchovy ve škole a zejména se zaměřením na prevenci a řešení poruch chování**. IVÝP obsahuje reálné úkoly a závazky pro školu, rodiče i samotného žáka. Pokud nebude dohoda dodržována, škola bude dál jednat podle obvyklých postupů (účast zástupců OSPOD na jednáních ve škole, uvědomění nadřízeného orgánu školy atd.). Současně bude používat všechny prostředky, které má k dispozici, např. využije služeb školského poradenského zařízení (střediska výchovné péče – SVP, pedagogicko-psychologické poradny – PPP, speciálního poradenského centra – SPC). Návrh zápisu IVÝP (viz příloha č. 5). Školní speciální pedagog může na přípravě smlouvy s rodiči významně participovat.

Na tomto místě je nutné upozornit i na fakt, že mnohdy rodiče přenášejí odpovědnost za výchovné problémy svého dítěte na školu, popřípadě na ŠP nebo ŠSP. Na druhou stranu i škola může mít tendenci vidět odpovědnost za problémy žáka pouze na straně rodiny. Úkolem speciálního pedagoga je zde odklonit téma viny a aktivizovat všechny strany k hledání řešení, které přispěje ke zmírnění problémového chování dítěte.

3.11 Další možnosti podpory řešení problémového chování žáků ze strany školního speciálního pedagoga

3.11.1 Výchovné komise

Výchovná komise je **poradní orgán ředitele školy**. Při výchovných komisích může školní speciální pedagog informovat o dosavadní péči o žáka, spolupráci s rodiči, případně doložit písemné podklady např. IVýP. Na jednání výchovné komise se **zvou rodiče problémových žáků, u kterých přes udělená výchovná opatření nedošlo ke zlepšení**. Výchovná komise je obvykle posledním pokusem školy řešit potíže se žáky nebo rodiči, než se obrátí na další orgány (sociální odbor, policii...). Z jednání výchovné komise se pořizuje zápis, který rodiče podepisují. Slouží jako doklad o jednání s rodiči. Obrátí-li se škola o pomoc na sociální odbor, je zpravidla požadován doklad, jakým způsobem byli rodiče informováni ze strany školy.

Školní výchovnou komisi svolává ředitel školy, které se dle závažnosti a charakteru potíží žáka účastní: ředitel školy, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, popř. další odborníci a zástupce rady školy, pokud byla zřízena.

Pozvání zákonných zástupců na jednání školní výchovné komise se provádí doporučeným dopisem. O průběhu a závěrech jednání školní výchovné komise se provede zápis, který zúčastněné osoby podepíší (doporučený vzor – příloha č. 4). Případná neúčast nebo odmítnutí podpisu zákonnými zástupci se v zápisu zaznamená. Každý účastník jednání obdrží kopii zápisu.

Během období, kdy škola vyhodnocuje výchovné problémy žáka, může škola v zájmu zjištění pravé příčiny problémů a jejího odstranění požádat o spolupráci odborníky z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství, popř. orgány sociálně-právní ochrany dětí.

3.11.2 Případové konference

Školní speciální pedagog, který se účastní případové konference, se řídí pokyny, které získává od facilitátora případové konference. V obecné rovině lze uvést, že se jedná vždy o **informace z průběhu péče a práce se žákem a doporučení pro další postup řešení**. Iniciátorem případové konference je OSPOD, ale i školní speciální pedagog má možnost dát OSPOD podnět ke svolání případové konference.

Metodické doporučení MPSV č. 2/2010 pro postup orgánů sociálně-právní ochrany dětí při případové konferenci zní: „*Případové konference zdůrazňují hodnotu zapojení spolupracujících subjektů, snižují jednostrannou odpovědnost OSPOD, zefektivňují spolupráci subjektů a eliminují nesprávné nebo zdvojené postupy. Smyslem je především využít všechny poznatky shromážděných o dítěti a jeho rodině, získat a sdílet stanoviska ostatních informovaných subjektů a ověřit správnost dosavadních a dále zvolených postupů.*“¹⁴

¹⁴ Dostupné z <http://www.mpsv.cz/cs/9085>

3.11.3 Mediace ve školství

Mediace ve školství je mladou disciplínou, která teprve proniká jako služba do prostředí škol. Základní prvky mediace užívá školní speciální pedagog často při napjatém vztahu mezi učitelem a rodičem. Mediací rozumíme **techniku řešení sporů za pomoci prostředníka – mediátora**. Jde o alternativní způsob řešení konfliktu, který plně zapojuje strany do procesu řešení a pomáhá usnadňovat komunikaci mezi znesvářenými stranami.

Mediátor je odborník na efektivní vyjednávání a metodiku řešení problémů. Mediátor nemá roli soudce ani arbitra. Nerozhoduje o tom, co je správné a co nikoliv. Dbá o proces vyjednávání mezi stranami a o výsledné řešení, které je navrženo a podporováno všemi zúčastněnými. V konfliktu není mocensky ani citově zaangażován. Škola může doporučit rodičům nebo i využít pro svoji potřebu služeb akreditovaných mediátorů.¹⁵

3.12 Tematická metodická zpráva č. 3 a č. 4 věnovaná rizikovému chování

Rizikové chování ve školním prostředí bylo mapováno na zapojených školách v rámci tematické metodické zprávy č. 3 a č. 4 na podzim 2012 na osmdesáti zapojených školách, ve kterých působil školní speciální pedagog.

Cílem metodické zprávy č. 3 a č. 4 bylo **zmapovat problematiku rizikového chování**, tak jak s ní mají zkušenosti zapojení odborníci v projektu RAMPS-VIP III. Cílem bylo zjistit, co školy v práci se žáky v tomto směru postrádají, jakou pomoc sami nabízejí, jaké využívají intervenční a diagnostické postupy. Byla popsána i role výchovných komisí, zda se daří naplňovat úkoly specifikované výchovnými komisemi, případně zda škola uzavírá se žáky a rodiči smlouvy nebo jiné dohody, které mají napomoci v řešení rizikového chování žáků.

Z hlediska **výskytu rizikového chování** jmenovali specialisté na zapojených školách nejčastěji agresivitu, ať již směrem k vrstevníkům, tak učitelům, agresivita se pak často manifestuje v podobě šikany, včetně kyberšikany, která tvoří třetinu všech případů šikany. Stejně tak velice četný výskyt se týká záškoláctví a užívání návykových látek, a to především kouření, které je v rámci kategorie zneužívání návykových látek zastoupeno v 80 %. Zastoupení výše zmíněných rizikových projevů chování uvedlo 80 % všech škol. Další rizikové jevy byly zaznamenány u 1–20 % škol, jednalo se o vandalismus, netolismus, gamblerství, krádeže, sexuálně rizikové chování, nepozornost v hodině, lhaní a drobné podvody, sebepoškozování, odmítání plnění povinností, narušení vztahů ve třídě a nepříznivé klima třídy (nemá charakter šikany) a další, méně četné projevy. V této kategorii byly jmenovány i projevy žáků s ADHD, které nemůžeme hodnotit jako primárně rizikové a vztáhnout je tedy ke všem žákům s ADHD. Je však obecně známou skutečností, že část žáků s touto diagnózou má vyšší tendence se chovat rizikově oproti intaktním žákům.

Z hlediska **obsahu činností** realizují školní speciální pedagogové konzultace se žáky, rodiči a učiteli, někdy pracují s klienty samostatně, jindy v týmu. Provádějí diagnostiku třídních kolektivů s následnou prací se třídou, zaměřují se také na preventivní aktivity, spolupracují s dalšími institucemi, v případě potřeby poskytují krizovou intervenci.

Školní speciální pedagog **spolupracuje velmi často se školním metodikem prevence**, tato spolupráce bývá velmi provázána. Školní metodik prevence často působí jako druhý

¹⁵ Dostupné z <http://www.amcr.cz>

lektor při práci se třídou, školnímu speciálnímu pedagogovi také zprostředkovává informace o dění na 2. stupni, protože v jeho třídách často také učí.

Velký prostor věnují školní speciální pedagogové oblasti **prevence**, ať je již směřována k jedinci nebo ke skupině/třídě. Prioritou je posílení zdravých vztahů ve třídě, podpora adaptace nových žáků a žáků s odlišností ve třídním kolektivu.

V rámci **diagnostiky** používají specialisté pozorování a rozhovor, ale také standardizované sociometrické metody.

V oblasti **intervence** se snaží do procesu zapojit učitele i rodiče žáků. Na některých školách ověřují zapojení rodičů do spolupráce pomocí individuálních výchovných plánů (IVýP). Probíhá individuální vedení žáků (výchovné pohovory), práce ve specifických skupinách i práce s celými třídními kolektivy. Ty jsou zaměřeny především na změnu hodnotového systému a postojů, na pomoc při restrukturalizaci vztahů ve třídě. Při řešení závažných projevů chování, které již mají charakter trestného činu, spolupracují školní speciální pedagogové s příslušnými státními orgány (Policie ČR, OSPOD).

Z hlediska prevence a intervence školní speciální pedagogové blíže specifikovali konkrétní postupy i vybraných rizikových jevů (záškoláctví, agresivita, šikana, nekázeň ve výuce, neplnění úkolů, zapomínání pomůcek, vandalismus, přístupy k „hraničním“ žákům).

Specialisté se vyjadřovali k **působení výchovných komisí** ve svých školách. Nejčtenější variantou je výchovná komise jako oficiální forma kontaktu s rodiči, ke které škola přistupuje, když byly vyčerpané veškeré předchozí postupy školy. Z jednání komise se pořizuje zápis, který definuje stanovená opatření, jejich kontrolu a termín vyhodnocení, rodiče zápis podepisují. Role školního speciálního pedagoga ve vztahu k výchovné komisi je různá, někde se jí specialisté nezúčastňují, jinde na vyžádání, na dalších školách jsou přítomni vždy.

Uzavírání smluv s rodiči je relativně novým fenoménem, respondenti přistupovali odlišně k definování toho, co lze za smlouvu považovat. Pokud bychom smlouvu definovali jako písemný záznam z jednání, v rámci kterého jsou definovány kroky, které rodiče, žák, v ideálním případě i zástupci školy, učiní, aby vedly ke zlepšení či vymizení rizikového chování u žáka, a rodiče s tímto postupem souhlasí, lze takový záznam označit jako smlouvu. V tom případě by do kategorie „ano, škola uzavírá dohody, smlouvy“ spadaly cca dvě třetiny všech škol.

Specialisté navrhovali **změny, které by prospěly k lepšímu zajištění služeb v oblasti řešení rizikového chování ve školách**. Žádali posílení pravomocí školy a pedagogů při řešení rizikového chování, dále odborné a personální posílení spolupracujících organizací (SVP, OSPOD), cílené vzdělávání v rámci projektu RAMPS-VIP III, včetně zajištění intervizí, supervizí, workshopů. Někteří upozorňovali na potřebu dále pracovat na stabilnějším ukotvení profese školního speciálního pedagoga ve školském systému.

3.13 Závěr

Řešení výchovných problémů je záležitostí spolupráce dítěte, rodičů nebo zákonných zástupců, týmu pedagogických pracovníků a poradenských pracovníků školy a dalších školských odborných zařízení a lékařů, kteří pracují s dítětem. Obecně lze konstatovat, že čím dříve se začneme problémovým chováním zabývat, tím je větší předpoklad, že se dá dítěti pomoci a předejít závažnějším výchovným problémům.

V této kapitole jsme stručně nabídli možnosti řešení výchovných problémů a rizikového chování. Jsou zde představeny nejenom možnosti k řešení, ale i k zamyšlení nad problematikou poruch chování. Problémy s chováním jsou stále častějším jevem ve školách, kterým je potřeba věnovat náležitou pozornost a snažit se ve spolupráci školního poradenského pracoviště, rodičů, žáků, školského poradenského zařízení a spolupracujících organizací (OSPOD, Policie ČR, NNO) předcházet rozvoji těchto problémů. Nejdůležitější a nejefektivnější činností je vždy prevence, tzn. snaha problémům předcházet. Pokud se však již problémové chování projeví, je nutné přistupovat k řešení komplexně a důsledně.

LITETATURA

- BĚHOUNKOVÁ, L., EXNEROVÁ, M., CHARVÁT, M. A KOL. *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: I. LF v Praze a VFV v Praze, Klinika adiktologie, 2013. [online]. [cit. 22.2.2014] Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/pracoviste_pro_certifikace/Standardy_odborne_zpusobilosti.pdf
- BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha/Kroměříž: Triton, 2011.
- BRAUN, R. *Základy intervenčních metod pro učitele* [online]. [cit. 2014-06-30]. Dostupné z http://www.oazlin.cz/prevence/14_3_1.php
- FIALOVÁ, M. Metodika práce třídních učitelů se třídou Karlovy Vary 2005, nepublikováno
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?* Praha: "B" Print, 2007.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Školní speciální pedagogové: rizikové chování ve školním prostředí. Tematická metodická zpráva č. 3.* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1>
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Řešení rizikového chování ve školním prostředí, spolupráce s dalšími subjekty. Tematická metodická zpráva č. 4.* [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1>
- MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. A KOL. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, 2009.
- MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. A KOL. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010.
- MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. A KOL. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. Praha: Wolters Kluwer, 2013.
- MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. A KOL. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR, 2007.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy chování diagnostika – reedukace*. Ostrava 2006.
- THEINER, P. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*, 2/2007 85-87. [online] [cit. 22.2.2014]. Dostupné z: <http://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2005.
- MKN 10 in HORT, V.; HRDLIČKA, J.; KOCOURKOVÁ, J.; MALÁ, E. A KOL. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000.
- SALAVCOVÁ, M., MERTIN V. *Metodické pokyny k pokusnému ověřování nové formy spolupráce s rodinou a školní péče o žáky, u kterých se projevuje rizikové chování, a k zavedení individuálního výchovného plánu*. [online]. [cit. 22.2.2014] Praha: MŠMT ČR. Dostupné z <http://www.skolydesna.cz/admin/files/ModuleText/89-METODICKE-POKYNY-K-PO-IVyP.pdf>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1. Tematická metodická zpráva č. 3 a č. 4

Rizikové chování ve školním prostředí bylo mapováno na zapojených školách v rámci tematické metodické zprávy č. 3 a č. 4 (viz přílohy A a B) na podzim 2012 na osmdesáti zapojených školách, ve kterých působil školní speciální pedagog.

Cílem metodické zprávy č. 3 a č. 4 bylo zmapovat nejčastější typy rizikového chování ve školách, zjistit, co školy v práci se žáky v tomto směru prostrádají, jakou pomoc samy nabízejí, jaké využívají intervenční a diagnostické postupy. Byla popsána i role výchovných komisí, zda se daří naplňovat úkoly specifikované výchovnými komisemi, případně zda škola uzavírá se žáky a rodiči smlouvy nebo jiné dohody, které mají napomoci v řešení rizikového chování žáků.

1. Výskyt rizikových jevů na zapojených školách

Specialisté na zapojených školách jmenovali jako **nejčastěji se vyskytující typy rizikového chování agresivitu** směřující ke spolužákům v podobě fyzického a slovního napadání, dále agresivitu směřovanou k učitelům, nejčastěji v podobě nevhodného chování, nerespektování pokynů, stupňující aroganci a vulgaritu. Agresivní chování ve smyslu probíhající **šikany** včetně kyberšikany byla dalším velmi často jmenovaným projevem rizikového chování, stejně tak jako **záškoláctví** a zneužívání návykových látek především v podobě **kouření**. Četnost výše zmíněných projevů rizikového chování na zapojených školách se pohybovala kolem 80 %.

Do skupiny rizikových projevů, které uvedlo 6–12 % škol, patřil **vandalismus** (ničení školního majetku, vandalismus mimo školu), **netolismus** (PC hry, internet, facebook), **gamblerství** (s přímým dopadem na nedostatečnou přípravu do školy), dále pak **krádeže, sexuálně rizikové chování**.

Nejméně četnou skupinou rizikových projevů, které se vyskytovaly u 1–8 % škol, byly (sestupně): nepozornost v hodině, lhaní a drobné podvody, sebepoškozování, odmítání plnění povinností, narušení vztahů ve třídě a nepříznivé klima třídy (nemá charakter šikany), neprospívající žáci s rizikovým chováním, poruchy příjmu potravy, sprejerství, u studentů SŠ zhoršená finanční a sociální situace, rizikové chování v dopravě.

Školní specialisté se vyjadřovali ke zmíněným rizikovým jevům z pohledu jejich řešení, uváděli, které projevy se jim jeví jako nesnadné, závažné a naopak řešitelné.

Jako **nesnadné pro řešení ve školním prostředí a zároveň závažné** označili respondenti užívání návykových látek (nejčastěji **kouření**), poukazovali na značný vliv prostředí, ať již ze strany vrstevníků či rodičů (lhostejný či kouřící rodič, kouření ve skupině vrstevníků). Dalším nesnadno řešitelným jevem bylo **agresivní chování obecně**, ať již vzhledem ke spolužákům, učitelům, či dalším osobám. Stejně tak **závažnější šikana včetně kyberšikany** a **krádeže** patřily do skupiny rizikových jevů, které se nedají ve školním prostředí snadno řešit.

Jako řešitelné označili nejčastěji školní specialisté rizikové jevy chování jako např. lehčí formy šikany, nevhodné chování vůči spolužákům ve výuce i mimo ni, a částečně také záškoláctví. Dále specialisté upozorňovali, že v základní míře lze řešit všechny problémy, pokud má škola podporu rodičů, a pokud je žák ochoten spolupracovat.

2. Služby školního speciálního pedagoga v oblasti rizikového chování na zapojených školách

Školní speciální pedagogové při řešení rizikového chování pracují v rámci celého systému školy, tedy nezaměřují se pouze na žáka/žáky, ale pracují s jejich učiteli, rodiči, případně s navazujícími institucemi v této oblasti. V případě potřeby realizují týmové konzultace a také se cíleně zaměřují na oblast prevence. Jednotlivé, nejčastěji realizované typy služeb školních speciálních pedagogů jsou popsány v následující tabulce:

Nejčastější činnosti školního speciálního pedagoga v oblasti rizikového chování

Konzultace se žáky – pohovor, rozbor situací, individuální případová práce od jednorázových konzultací po dlouhodobé vedení s konkretizovanými cíli, práce s hodnotami, zajištění reálného pohledu, hledání možností, zajištění režimu, struktury, pomoc při vyhledání kvalitních volnočasových aktivit

Konzultace s rodiči, případně rodiči a žáky společně – od krátkodobého poradenství a provázení po cílenou rodinnou terapii (poslední jmenované je možné realizovat, pokud je školní speciální pedagog odborně vzdělán v poskytování terapie.)

Konzultace s učiteli – metodické vedení učitelů, vytváření koncepčního metodického zázemí pro vyskytující se rizikové jevy, společné hledání možností podpory změny chování u žáka

Diagnostika třídních kolektivů a následná práce se třídou – od preventivní práce přes nastavení změn sociálního klimatu třídy, po práci se třídou ve stadiu šikany – formy práce se třídou: třídnická hodina, krátká intervence v hodině, komunitní kruhy, opakovaná práce s celým třídním kolektivem, práce s třídou v rámci vyučovacího procesu, např. výchova k občanství

Týmové konzultace – žák, rodič, učitel/učitelé, pracovníci ŠPP, případně pracovníci mimo školu

Spolupráce s dalšími institucemi – zprostředkování další péče či obojí – PPP, SVP, SPC, neziskové organizace, pedopsychiatr a další kliničtí pracovníci, OSPOD apod.

Preventivní aktivity – realizování či zprostředkování přednášek, besed, prevence konkrétních rizikových jevů (např. kyberšikany), vedení lekcí sociálních dovedností, psychorelaxací, pozorování ve třídě, podíl na realizaci preventivního programu proti šikaně

Krizová intervence – realizace bezprostřední a neodkladné pomoci při akutní krizi

Dále se školní speciální pedagogové zaměřují na spolupráci při identifikaci rizikových jevů, organizaci a účast na adaptačních kurzech, účast na výchovné komisi či poradách, na kterých se projednávají a udílejí výchovná opatření, koordinují postupy pracovníků školy v případech rizikového chování, v rámci řešení konfliktů poskytují mediaci, vypracovávají smlouvy s rodiči.

3. Spolupráce školního speciálního pedagoga a metodika prevence na zapojených školách

Ve většině zapojených škol se jedná o **provázanou spolupráci** školního speciálního pedagoga a metodika prevence na preventivních i intervenčních aktivitách. Často mají oba pracovníci společný jednotný postup, spolupracují při jednání s rodiči, žáky, poskytují průběžnou zpětnou vazbu, společně konzultují postupy, účastní se výchovných komisí. Školní metodik prevence působí někdy jako druhý lektor pro práci se třídou, společně se školním speciálním pedagogem vymýšlejí a realizují preventivní i intervenční aktivity. Školní metodik prevence často přenáší informace z dění na 2. stupni směrem ke školnímu speciálnímu pedagogovi, který ve třídách neučí, tudíž ani není s třídami v každodenním kontaktu.

Méně často plní školní metodik prevence **především preventivní roli**. Realizuje či zajišťuje minimální preventivní program, zčásti vlastní prací ve škole, zčásti spoluprací s externími organizacemi. Školní speciální pedagog **navazuje cílenější diagnostikou a intervencí**.

V ojedinělých případech plní školní speciální pedagog zároveň roli školního metodika prevence. Minimální míra spolupráce mezi školním metodikem prevence a školním speciálním pedagogem je též uváděna zřídka, přičemž kvalita jejich spolupráce je i zde popisována od funkční, přes formální po problémovou.

4. Preventivní, diagnostické a intervenční postupy u rizikového chování v zapojených školách

Z výčtu **preventivních aktivit**, které školní speciální pedagog realizuje ať již samostatně, či s dalšími pracovníky školy, je patrné, že preventivním aktivitám ve vztahu k rizikovým projevům chování je

věnován na zapojených školách velký prostor. Prevence je vztahována jak k jednotlivci, tak skupině, na počátku stojí mapování a následné vyhodnocování situace, ať se to týká sledování skupinové dynamiky či rizik na straně jednotlivce.

Cíleně jsou podporovány **zdravé vztahy ve třídě/škole** a sounáležitost ke třídě a škole, žáci se aktivně podílejí na vytváření charakteru prostoru (výzdoba, vybavení, barva, aktivity třídy/školy). Probíhá nespecifická práce se třídami a skupinami v podobě prožitkových aktivit posilujících kohezi, spolupráci. Dále probíhají aktivity napříč ročníky na podporu provázání vztahů mezi žáky školy. Důraz bývá kladen na **aktivity podporující adaptaci nového žáka** či **žáka s odlišností** v třídním kolektivu. V některých školách spolupracují v rámci prevence s externími organizacemi.

Prevence **cílená na jedince** pak probíhá skrz nabídku nízkoprahového prostoru a času, který může žák využít pro přímý kontakt se školním speciálním pedagogem (časy přestávek vymezené pro neformální kontakt), ale také kontaktovat specialistu nepřímo, např. pomocí schránky důvěry.

Některé školy mají vytvořen systém odměn a trestů, který podporuje ukotvení chování žáků v požadovaných intencích. Při podezření na závažné rizikové chování pracovníci školy postupují podle předem daného plánu a informují školní poradenské pracoviště, případně i vedení školy.

V oblasti **diagnostiky** uplatňují školní speciální pedagogové metodu pozorování, snímají anamnézu, mapují situaci v rodině, vrstevnické skupině pomocí rozhovoru, ankety, dotazníků. Používají sociometrické šetření pomocí nástrojů, nejčastěji D1, B3, B4, SORADu, Modrého nebe. Diagnostikují klima třídy (MCI, CES), realizují individuální analýzy chování (DSA, TQ), používají nedokončené věty, dotazník specifických sociálních rolí, ostrov třídy a další diagnostické postupy.

V oblasti **intervence** na prvních místech opět specialisté zmiňovali komunikaci s klienty (žáky, rodiči, učiteli), ať již individuálně, či v týmu. Obsahem sezení bývá rozbor situace, hledání příčiny, poskytnutí zpětné vazby, podpora a zvědomění adekvátního chování žáka, návrh opatření pro stanovené období (co, kdo, do kdy bude realizovat).

Školní speciální pedagog často iniciuje **zapojení učitelů do procesu** tak, aby se posílila koordinace (společné porady, provázanost informací, sjednocení opatření vůči žákům, pravidla školy pro bezodkladné informování rodičů či institucí). Ve škole se pak jedná o vytváření systému funkčních opatření v postupných krocích, tedy o stupňovitou intervenci podle závažnosti a délky trvání problémového chování. Využívají se také seznamy užívaných kázeňských opatření (zápis do žákovské knížky, důtky, snížená známka z chování, alternativní tresty s důrazem na propojení s důsledkem činu). V případech závažnějších projevů chování se svolávají výchovné komise nebo mimořádné pedagogické rady.

Spolupráci s rodiči realizuje školní speciální pedagog od konzultací a ústních dohod, přes písemně/smluvně ukotvenou spolupráci přes institut výchovné komise. V některých školách začínají využívat smlouvy se žáky a jejich rodiči.

V **přímé práci se žáky** školní speciální pedagog realizuje **práci se třídou a skupinou** žáků. Cílem bývá navození změny hodnotového systému a postojů, pomoc v restrukturalizaci vztahů ve třídě. Specialisté používají specifické intervenční postupy, které navazují na diagnostiku, zapojují prvky arteterapie, muzikoterapie, projektivní techniky. Toto uplatňují při **individuálním vedení žáka**, s ním pak dále stanovují konkrétní cíle a opatření, která jsou důsledně vyhodnocována. V některých školách realizuje školní speciální pedagog intervenci ve **specificky zaměřených skupinách**, např. pro žáky s problémy ve zvládnutí emocí, kdy se zaměřuje na rozvoj sebeřízení, nácvik vhodného chování pomocí hraní rolí, dechové a relaxační aktivity. Školní speciální pedagog také poskytuje **krizovou intervenci**.

V případě potřeby školní speciální pedagog propojí intervenci do **spolupráce s dalšími odborníky a institucemi** (ŠPZ, OSPOD, PČR, kurátor, pediatr, pedopsychiatr, psychoterapeut, klinický psycholog).

5. Postupy u vybraných typů rizikového chování v zapojených školách

Přístupy k řešení **záškoláctví** viděli školní speciální pedagogové v rovině prevence a intervence. Na úrovni prevence vyzdvihovali nejvíce důležitost komunikace a spolupráce s třídním učitelem (motivace žáků ke školní práci, průběžné sledování docházky, omluvenek, třídnické hodiny), dále poukazovali na nutnost jasně stanovených pravidel v rámci školního řádu ohledně omlouvání hodin a stanovení konkrétního postupu při určitém počtu neomluvených hodin.

V rámci intervence realizují práci se žákem – zjišťují důvody a postoje k záškoláctví, pracují na strategiích řešení problému, podpoře a hranicích adekvátního chování. Podle hloubky problému pak pracují se žákem krátkodobě či dlouhodobě. Stejně obsahy práce realizují školní speciální pedagogové též s rodiči, domlouvají se na pravidelné zvýšené kontrole docházky ze strany rodičů a zajištění okamžité zpětné vazby pomocí ranního telefonu či deníčku, do kterého si každý den žák nechá potvrdit razítkem/podpisem docházku. Realizují se také společné výchovné pohovory se žákem a jeho rodiči. Při závažnějších, resp. dlouhodobějších problémech se záškoláctvím do intervence vstupují i další instituce jako OSPOD, Policie ČR či přestupková komise MÚ.

Přístupy u **agresivního chování** opět využívají přímou práci se žákem, obsahem bývá vytváření náhledu, zpětná vazba, alternativní techniky zpracování emocí, práce s motivací agresivního chování, dlouhodobé vedení atd. Jedná-li se o agresivitu během přestávek, bývá často zapojen asistent pedagoga. V případě výrazně agresivního chování ve školní třídě se realizuje odklon z výuky do prostoru školního poradenského pracoviště, cílem je zklidnění afektu, vybití agrese a následně pak práce s náhledem, alternativním chováním. I zde specialisté zapojují do řešení rodiče, v některých případech využívají individuální výchovný program (IVýP). V případech přetrvávajících problémů jsou zapojeni další odborníci a instituce (OSPOD, PPP, DPA, DPL), na úrovni školy se využívají výchovné komise, mimořádné pedagogické rady.

Nejvíce konkrétních postupů uváděli školní speciální pedagogové v případech **šikany**. V oblasti **prevence šikany** postupují dle minimálního preventivního programu šikany a spolupracují s třídními učiteli na vytváření třídních pravidel. V rámci řešení **ostrakismu** se specialisté zaměřili na skupinovou práci s třídním kolektivem (hry na podporu komunikace, empatie, tolerance), kterou doplňovali konzultacemi s třídním učitelem a individuální prací s dítětem a též rodičem. K výše uvedeným intervencím využívali pozorování ve třídě, sociometrii a analyzovali informace od učitelů.

V rámci diagnostiky šikany používají školní specialisté nejčastěji nástroje B3, B4, D1, SORAD a také rozhovory se svědky.

Intervence šikany začíná od prošetření případu – identifikace informátorů, obětí, agresorů. Dle závažnosti případu (stádia šikany) se volí vhodné způsoby zastavení šikany – smíření, potrestání pachatelů, práce se třídou. Školní speciální pedagog při řešení spolupracuje s učitelem, případně asistentem pedagoga a výchovným poradcem. Používají se písemné dohody (IVýP), výchovné komise. Důležitá je práce s agresorem – vytváření náhledu, zpětná vazba, dlouhodobé vedení zaměřené na vytváření žádoucích způsobů chování, v první fázi též zabránění domluv agresorů ve smyslu křivé výpovědi. Realizuje se také práce se žákem – obětí v podobě nácviku sociálních dovedností, zajištění ochrany oběti (např. přestávky trávené mimo třídu apod.), nezapomíná se ani na práci s rodiči, někdy je možné provádět intervenci současně se žákem a jeho rodičem. V práci se třídou se realizuje středně- a dlouhodobý program (často např. skrytý vrstevnický program).

V případech ublížení na zdraví škola iniciuje kontakt s Policií ČR, v některých případech školní specialisté spolupracují s institucemi a odborníky specializovanými na šikanu (SVP, neziskové organizace – např. Triangl, supervizní konzultace). Při řešení šikany zpravidla postupují podle Minimálního preventivního programu šikany (část intervence) či metodik odborníků (např. dr. Kolář), využívají také postup dle metodického pokynu, čl. 6 Postupy řešení šikanování.

Trestná činnost ve škole (krádeže, ublížení na zdraví, distribuce návykových látek, poškození majetku) **i mimo školu** (krádeže, loupežná přepadení) jsou závažnými projevy rizikového chování, které se již často neobejde bez spolupráce s Policií ČR. Na úrovni školy však i nadále probíhá práce se

žákem v podobě vytváření náhledu, zpětné vazby, práce s důsledkem chování (nápravy škody). Vedení žáka bývá dlouhodobé. I zde je snaha zapojit do řešení rodiče (např. pomocí IVýP).

Užívání návykových látek ve škole a na školních akcích opět popisovali školní speciální pedagogové z úrovně **prevence** a intervence. Na první úrovni vyzdvihovali pozornost k rizikovému chování všemi pracovníky školy, osvojování a rozvoj sociálních a emočních kompetencí žáků ve vyučovacím procesu, seznámení s riziky užívání drog (primární drogová prevence), besedy se žáky s pracovníky institucí (OSPOD, PČR, MP, neziskové organizace – např. poradny pro drogově závislé).

Oblast **diagnostiky** v možnostech školního speciálního pedagoga znamená především všimnout si změn v chování a vzhledu žáka, analyzovat informace od spolužáků, příp. rodičů a dalších učitelů. Možností je zajištění povolení na testování návykových látek.

V oblasti **intervence** jsou školními speciálními pedagogy zmiňovány nejčastěji výchovné pohovory se žákem (vytváření náhledu, zpětná vazba, kázeňské tresty, dlouhodobé vedení), rodiči (zkoumání motivace, příčin – např. citové strádání, zviditelnění ve skupině), týmová sezení, tvorba smluv/dohod s rodiči (např. IVýP). I v oblasti užívání návykových látek se pracuje s celou třídou, zejména zasahuje-li problém do skupinové dynamiky třídy. V případech intoxikace škola též iniciuje lékařské ošetření RZS, odebrání látky, jejího zapečetění a předání Policii ČR. S touto institucí a též s OSPOD probíhá další spolupráce na řešení. Realizují se také sankce dle školního řádu.

Narušování výuky, nekázeň (vulgární chování, odmítání práce) bývá ve školách častým projevem rizikového chování. Řeší se např. odchodem z výuky do prostorů ŠPP s cílem zklidnění, práce mimo kolektiv, „time outem“ (možné pravidlo o odklonu z výuky zakotveno ve školním řádu). Někdy se také realizuje časově omezené oddělené vzdělávání žáka/skupiny v ŠPP. Následuje práce se žákem v podobě vytváření náhledu, zpětné vazby, kázeňských trestů. Často se jedná o dlouhodobé vedení.

Mimo úroveň žáka školní speciální pedagog iniciuje hospitace/supervize ve výuce s návrhem opatření vedoucích ke změně, spolupracuje a komunikuje s vyučujícím a třídním učitelem. V některých případech probíhá společné sezení třídy s učitelem a školním speciálním pedagogem, cílem je vytváření pravidel pro chování ve třídě. Navazuje spolupráce s rodiči, někdy má povahu poradenského rozhovoru, jindy se přistupuje k vytváření IVýP. Škola také využívá pro řešení výchovnou komisi a případně spolupracuje s OSPOD, PPP, dětskou psychiatrickou ambulancí či léčebnou apod.

Neplnění úkolů, zapomínání pomůcek lze hodnotit jako častý jev, který však může svoji frekvencí výrazně narušovat výchovně-vzdělávací proces. Z hlediska intervence se tedy přikračuje především k nastavení pravidel pro přípravu na vyučování (systém kontroly ze strany rodičů a učitelů, zpětná vazba přes notýsek), řešení podmínek pro přípravu na vyučování (denní režim, klid na práci). Opatření jsou realizována postupně od motivace podpory, nalezení funkčního systému proti zapomínání až po sankce. I zde je možné a někdy nutné spolupracovat s dalšími odborníky (ŠPZ, pedopsychiatr, klinický psycholog apod.).

Hraniční žáci, tj. v tomto pojetí žáci, jejichž úroveň schopností a dovedností je na hranici zvládnutí základní školy, jsou další kategorií žáků, u nichž se může projevovat rizikové chování, které může plynout z jejich role školně neúspěšného žáka a odrážet se tak negativně na jejich sebepojetí. Intervence se realizuje kombinací opatření – od podpory ve výuce (podpora asistenta pedagoga, doučování, péče speciálního pedagoga) po opatření v oblasti chování (stanovení a dodržování pravidel).

Na vandalismus nahlíželi školní speciální pedagogové též z roviny prevence a intervence. V **prevenci** zdůrazňovali opakovanou komunikaci se žáky na téma ochrany majetku a zacházení s cizím majetkem, dále vytváření míst vhodných jako zázemí pro žáky – sedací kouty, lavičky, kde děti mají možnost posezení s vrstevníky a nezávaznou komunikaci. **Intervence** v oblasti vandalismu pak cílí především do nahrazování způsobené škody tak, aby žák musel sám vyvinout nějaké úsilí k nápravě.

6. Role výchovné komise v řešení rizikového chování na zapojených školách

Školní speciální pedagogové uváděli velmi pestré odpovědi zachycující míru vlivu výchovných komisí na rizikové chování, různé typy funkčnosti, pojetí, složení výchovné komise a jejího svolávání.

Nejčtenější variantou je **výchovná komise jako oficiální forma kontaktu s rodiči**, ke které škola přistupuje, když byly vyčerpané veškeré předchozí postupy školy. Z jednání komise se pořizuje zápis, který definuje stanovená opatření, jejich kontrolu a termín vyhodnocení, rodiče zápis podepisují. K jednání jsou často zváni kromě pracovníků školy i pracovníci OSPOD. Takto pojatá výchovná komise má dle respondentů výrazný, zásadní efekt, vliv na chování žáka (při součinnosti jednání rodičů a školy).

Výchovná komise může mít i další varianty funkčnosti. Je uváděna funkce poradní, sankční, koordinační, zastřešující, motivační, sekundárně-preventivní, informačně-intervenční. Zajímavý je rozptyl v četnosti užívání výchovné komise jako nástroje pro řešení rizikového chování žáků – odpovědi se pohybovaly od svolání výchovné komise 1× ročně až po 33× ročně.

Složení výchovné komise bývá někde konstantní, někde závislé na závažnosti projednávaného chování. Nejčastější variantou je setkání rodičů, třídního učitele, vedení školy, pracovníka či pracovníků ŠPP. Někdy se účastní zástupce OSPODu a Policie ČR. V dalších variantách je výchovná komise pouze záležitostí vedení školy, resp. pracovníci ŠPP nejsou přizváni, výchovná komise se koná za přítomnosti či bez přítomnosti žáka. Z hlediska účasti pracovníků ŠPP se jedná o varianty bez účasti kohokoliv, přes účast jednoho z nich vždy, po účast všech pracovníků ŠPP.

Výchovnou komisi **nejčastěji svolává** ředitel školy, ale někde se též jedná o kompetenci pracovníka ŠPP. V některých školách je stanoveno, jaké kroky svolání výchovné komise předcházejí (stupňovitý model intervence).

Výchovná komise funguje v některých případech jako **nástroj ke komplexnímu řešení situace**. Preferuje se spolupráce všech na řešení, podporuje informace školy směrem k rodičům a naopak požaduje zpětnou vazbu od rodičů. Zúčastnění společně zvažují formy motivace ke změně (pozitivní motivace, odměny na jedné straně, sankční systém na straně druhé), probíhá doporučení na další odborníky či pracoviště, dohoda o udělených opatřeních a stanovení kdo a jak na nich bude participovat. Jsou definovány způsoby kontroly nastavených opatření, stanovení termínu vyhodnocení, možné definování dalších opatření, když ta právě nastavená jsou aktuálně vyhodnocena jako nedostatečně účinná či neúčinná. Pořizuje se zápis, resp. písemná dohoda o výstupech, kterou podepíší (a zavazují se) všichni zúčastnění.

Existují i **netradiční, méně časté modely výchovné komise**: v některých školách má výchovná komise spíše monitorující funkci, není to „poslední instance“ pro jednání se žáky a rodiči. V jednom případě se jedná naopak o „první krok“, jak seznámit rodiče žáka s možnostmi řešení. V jedné škole nemají institut výchovné komise, nahrazuje ji mimořádná pedagogická rada, resp. ve třech školách není stanovena výchovná komise vůbec. V jedné ze škol funguje výchovná komise standardním způsobem, ovšem záměrně ji tak nenazývají pro pejorativnost tohoto názvu.

7. Dohody a smlouvy s rodiči usnadňující řešení rizikového chování

Školy tyto **dohody uzavírají** na výchovných komisích, v závažnějších případech. Variabilita těchto dohod/smluv je pestrá od ústních dohod, přes menší písemné dohody, přes smlouvy mezi třídou a učitelem. Pět škol uzavírá smlouvy typu IVýP a jsou zařazeny do experimentálního programu ověřování.

Část škol neuzavírá smlouvy, ale seznamuje se závěry z jednání, s termínem kontroly pro další vyhodnocení, někdy včetně popisu kroků, které budou následovat při nedodržení závěrů, rodiče závěry podepisují. Toto se nejčastěji děje na výchovných komisích, v rámci IVP, v jednom případě za určitou

formu smlouvy škola považuje podpis rodičů školního řádu v žákovské knížce, pak se však samozřejmě nejedná o smlouvu individuální.

Respondenti měli obtíže s definicí pojmu „smlouvy“, proto se v odpovědích často objevuje „neuzavírá, ale seznamuje se závěry z jednání, které rodiče stvrdí svým podpisem“. Pokud bychom smlouvu definovali jako písemný záznam z jednání, v rámci kterého jsou definovány kroky, které rodiče, žák, v ideálním případě i zástupci školy, učiní, aby vedly ke zlepšení či vymizení rizikového chování u žáka, a rodiče s tímto postupem souhlasí, lze takový záznam označit smlouvu. V tom případě by do kategorie „ano, škola uzavírá dohody, smlouvy“ spadaly cca dvě třetiny všech škol.

Někteří respondenti uvádějí bližší charakteristiku smluv, které jsou zacíleny např. na úpravu denního režimu, úpravu režimu domácí přípravy do školy, konkrétní formu spolupráce s rodiči a její frekvenci, způsob plnění povinností a jejich vyhodnocení, ve smlouvách bývají definovány krátkodobé a dlouhodobé cíle.

8. Návrhy na úpravy a změny v řešení rizikového chování prostřednictvím projektu RAMPS-VIP III

Školní speciální pedagogové nejčastěji navrhují **posílení pravomocí školy a pedagogů**. Argumentují, že škola nemá dostatečné možnosti některé záležitosti kolem rizikového chování řešit tak, aby byly pro problémového žáka a jeho rodiče dostatečnou motivací (včetně motivace dostatečnou sankcí, např. možnost vyloučení žáka ze školy, sankce na základě podepsané smlouvy), potřeba možnosti tvrdších postihů rodičů při neplnění rodičovských povinností, chybí vymezení práv pedagogů.

Personální a odborné posílení spolupracujících organizací (nejčastěji zmiňovány OSPOD, SVP) je další navrhovanou úpravou. Specialisté žádají také zajištění větší provázanosti a spolupráce mezi externí organizací a školou, upozorňují na přetíženost organizací, kdy často není možné spolupráci navázat v době, kdy je to nejvíce potřeba.

Další cílené vzdělávání specialistů v rámci projektu navrhují specialisté na obecné rovině ve smyslu prevence, diagnostiky a intervence (včetně intervence krizové), konkrétně pak jmenují následující kategorie: školení o návrzích a vzorech smluv s rodiči, setkávání/vzdělávání s odborníky zaměřenými etopedicky, tj. na obtíže v chování (formou vzdělávání v NÚV nebo formou využití možnosti konzultace s odborníkem přímo na škole, práce s odporem, agresí, afektem, řízení konfliktu, problematika agrese vůči dospělým (rodičům, učitelům i nepedagogům ve škole); diagnostika a intervence u třídních kolektivů.

Zajištění intervizí, supervizí a workshopů v rámci projektu. Specialisté poukazují na potřebnost výměny zkušeností ze škol, příklady dobré praxe, potřebnost diskuze o alternativách vzdělávání žáků s těžkou poruchou chování, resp. se závažnou agresivitou, kterou ohrožují sebe, ostatní žáky i dospělé.

Specialisté doporučují také další vzdělávání a osvětu vedení škol a pedagogů v možnostech intervence na úrovni učitele a ředitele, v dovednostech jednání se žáky, rodiči a institucemi.

V rámci metodické zprávy bylo také navrhováno **posílení pozice školního speciálního pedagoga v rámci legislativy**. Specialisté nejčastěji požadují zařazení profese školního speciálního pedagoga jako kmenového pracovníka školy s možností dlouhodobé práce ve škole (smlouva na neurčito), požadují lepší vymezení ŠPP obecně, větší úvazek pro metodiky prevence, zakotvení fungování ŠPP v rozšířené variantě (školní speciální pedagog, školní psycholog). Ojedinelým názorem je posunutí kompetencí ŠPP na stejnou úroveň jako ŠPZ.

Poslední skupinu tvořily **ostatní, jednotlivě uváděné návrhy**: financování třídnických hodin, vypracování jednotného systému řešení rizikového chování, sjednocení kritérií závažnosti, aktualizace diagnostických nástrojů k odhalení šikany zjednodušit písemnou agendu IVýP, posílit vědomí veřejnosti o narůstající závažnosti rizikového chování a vědomí, že ne vše je řešitelné na půdě školy, chybí instituce „institut pedagogicko-psychologického poradenství.“

LITERATURA

- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Školní speciální pedagogové: rizikové chování ve školním prostředí*. Tematická metodická zpráva č. 3. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1>
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Řešení rizikového chování ve školním prostředí, spolupráce s dalšími subjekty*. Tematická metodická zpráva č. 4. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1>

Příloha A. Zadání tematické metodické zprávy č. 3: Rizikové chování ve školním prostředí

1. Uveďte nejčastější typy rizikového chování ve vaší škole. Které z nich považujete za:
 - nesnadné pro řešení pouze ve školním prostředí,
 - závažné,
 - řešitelné ve školním prostředí.
2. Jakou pomoc nabízí školní psycholog/školní speciální pedagog?
3. Nakolik s Vámi spolupracuje školní metodik prevence, uveďte konkrétní obsahy práce.
4. Uveďte intervenční postupy (případně diagnostické), které považujete za vhodné pro ten který typ rizikového chování.
5. Jakou roli v řešení rizikového chování má výchovná komise školy.
6. Uzavírá škola se žáky nebo s jejich rodiči dohody, smlouvy atd., které mají pomáhat při řešení rizikového chování žáků?
7. Co byste chtěli s pomocí projektu v této věci navrhnout, upravit nebo změnit?

Příloha B. Zadání tematické metodické zprávy č. 4: Řešení rizikového chování ve školním prostředí, spolupráce s dalšími subjekty

1. Jak školy spolupracují s OSPOD a Policií ČR při řešení rizikového chování žáků. (*Uveďte, jaké zkušenosti máte s komunikací, spoluprací a řešením případů rizikového chování.*)
2. Co v rámci řešení rizikového chování ve školách postrádáte?
3. Jak spolupracujete se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) při práci se žáky s rizikovým chováním?
4. Jak spolupracujete s SVP, které služby tohoto zařízení využíváte?
5. Jaké změny legislativy v souvislosti s řešením rizikového chování ve školách navrhuje?

Příloha č. 2. Projekt TOR, výchovný individuální pohovor

TOR (Time Out Room) – odpočinková místnost, výchovný individuální pohovor (VIP)

Vykázání žáka ze třídy a vedení výchovného individuálního pohovoru jako další možný výchovný prostředek při práci pedagogů se žáky ve třídě.

Inspirace byla hledána u německých kolegů. Projekt přednesl a navrhl po návštěvě partnerské projektové školy v Německu ředitel školy. Účast pedagogů v projektu je dobrovolná.

1. Cílová skupina

- **žáci s výchovnými problémy** ve 4.–9. ročníku (přímá práce se žákem – výchovný individuální pohovor),
- **třída** (uklidnění třídy, klidné pracovní prostředí ve třídě),
- **všichni žáci školy** (výchovný moment – postižitelnost nežádoucího chování žáků ve vyučování),
- **učitelé** (další možný prostředek, který jim umožňuje výchovně působit na žáky).

2. Informace rodičů a žáků školy

Seznámení rodičů žáků školy s existencí a významu TOR na škole.

Poučení žáků o školním projektu zapsané třídním učitelem v třídní knize.

Informování rodičů o pobytu žáka v TOR zápisem do žákovské knížky nebo telefonicky.

3. Postup práce se žákem

Odeslání žáka ze třídy

Ze třídy je žák odeslán, pokud závažným způsobem narušuje výuku a odmítá pracovat.

Pokud žák nechce pracovat a odmítá se ukáznit, vyzve ho vyučující učitel k odchodu do TOR.

Žák odchází do místnosti (TOR) sám, nebo pokud je emočně rozrušen, s doprovodem jiného žáka.

Učitel zaznamená do průvodky důvod a čas odchodu.

Přijetí žáka v TOR

Službu konající pedagog přijímá odeslaného žáka s průvodkou v místnosti TOR.

Usadí žáka ke stolu, zaznamená do průvodky čas jeho příchodu a seznámí se s důvodem jeho odchodu ze třídy, zapsaném v průvodce.

Pokud je žák emočně rozrušen, nechá mu učitel dostatek času na zklidnění, než s ním začne dále pracovat.

Vedení výchovného individuálního pohovoru

Se žákem je veden výchovný individuální pohovor.

Žák pak pod vedením pedagoga vyplňuje metodický list, ve kterém se zamýšlí nad příčinami a následky svého chování ve třídě, nad tím, jak vše napravit a jak si zajistit doplnění učiva, o které svým pobytem v TOR přišel.

Informování rodičů o pobytu žáka v TOR

O návštěvě v TOR je rodič informován zápisem do žákovské knížky nebo telefonicky ještě během pobytu žáka v TOR.

Ukončení pobytu žáka v TOR

Pokud je žák již zklidněn, je s ním rozebrán jeho problém a vyplní metodický list žáka v TOR, může být poslán zpět do třídy.

Nejlépe je vrátit žáka zpět do třídy o přestávce se skončením vyučovací hodiny, aby svým příchodem nenarušil výuku ve třídě.

Není předem určena délka pobytu žáka v TOR.

Čas odchodu zpět do třídy je zaznamenán v metodickém listu.

4. Zpětná vazba pro odesílajícího učitele

Učitel, který žáka odeslal z vyučovací hodiny, se později, po kontrole žákem vypsáného metodického listu, může vyjádřit k tomu, co žák napsal.

S učitelem, který vedl VIP, může konzultovat jeho průběh.

5. Pracovní tým

Účast pedagogů v tomto projektu je dobrovolná. Jsou zapojeni ti učitelé, kteří se k účasti v daném školním roce předem přihlásili. Do projektu jsou zapojeni všichni pracovníci ŠPP.

Je stanoven pedagog, který za chod projektu zodpovídá. Pravidelně o jeho průběhu informuje všechny pedagogické pracovníky a vedení školy.

a) Dokumentace

- Pracovní list žáka v TOR (uloženy v místnosti TOR).
- Průvodka žáka (uloženy u učitelů ve třídách).
- Postup práce se žákem („pracovní kuchařka“) – doporučený postup při práci se žákem v TOR).
- Stupnice hodnocení chování žáka s přihlédnutím na návštěvy v TOR.
- Rozvrh pohotovostí pedagogů v TOR.

b) Evidence VIP

Pověřený pracovník vede přesnou evidenci návštěv žáků v TOR a průběžně vyvěšuje tabulky návštěv žáků jednotlivých tříd na nástěnce pro pedagogické pracovníky. Na pedagogických poradách seznamuje s výsledky všechny pedagogické pracovníky a vedení školy. Předává třídním učitelům vypsané pracovní listy žáků k založení.

6. Hodnocení

Slabá místa

- Individuálně špatná práce některých pedagogů při vedení VIP.
- Nedokonalé spojení odesílajícího pedagoga s třídním učitelem a pedagogem v TOR.
- Časté zkreslení konfliktu při popisu žákem pedagogovi v TOR.
- Patologicky ochrannářský postoj rodičů k chování vlastního dítěte.

Silná místa

- Zachycení možných vnitřních problémů a rozporů u žáka.
- Okamžité oslabení negativních projevů ve třídě.
- Dostatek času na rozebrání a řešení problému se žákem (společné zamyšlení se nad příčinami i následky chování žáka, zamyšlení se nad postupem předcházení a vyřešení problému).
- Podpora „dobrého klimatu“ ve třídě (třída má pracovat v klidu a to jí projekt opravdu umožňuje).
- Předem daná stupnice hodnocení žákova chování (žák zná předem pravidla návštěv v TOR).

5.1. Celkové hodnocení projektu z praxe zapojenou školou

Předem jsme se obávali, že se žáci budou chtít záměrně dostat mimo vyučování a dojde k nežádoucímu zahlcení TOR. K tomuto jevu docházelo spíše v prvním roce chodu projektu. Dnes už žáci vědí, co mohou od VIP očekávat, a nemají potřebu tuto zkušenost znovu opakovat.

Někteří žáci se objevují v TOR opakovaně a nezdá se, že by VIP vedl k viditelné sebekorekci chování. Na tento fakt také poukazovali někteří učitelé v anonymní anketě. Ovšem od projektu jsme ani neočekávali, že napraví všechny výchovné problémy na škole. A ani my nemůžeme dnes vědět, jestli se tyto VIP neprojeví na chování těchto žáků v pozdější době (i v dospělosti).

Žáci se oproti našemu očekávání ani v individuálním pohovoru více nesvěřovali se svými životními problémy a starostmi. Ale už jen fakt, že si pro ně pedagog udělal dostatečný časový prostor na rozhovor a že mají možnost se vyprávět, by mohl vést k jejich zklidnění a zvýšení pocitu bezpečí.

Žáci přicházeli po odeslání ze třídy spíše s okamžitým pocitem nespravedlnosti, že si odeslání nezasloužili. VIP u nich splnil cíl tím, že se nad svým chováním museli zamyslet a sami nacházet způsoby, jak vzniklou situaci vyřešit a co dělat, aby k podobným konfliktům příště nedocházelo.

Naopak efekt zklidnění třídy a větší efektivity práce třídy po odchodu žáka s nežádoucím chováním jsme zpočátku neočekávali a pozitivně nás překvapil.

Učitelé školy vítají možnost využití dalšího prostředku pro výchovné působení na žáky a jsou rádi, že nemusí tolerovat nežádoucí chování žáků ve třídě.

Vědomí možnosti postizitelnosti a řešení nežádoucího chování žáků ve škole vyvolává u žáků, rodičů žáků a učitelů školy pocit nastolení většího řádu a spravedlnosti ve škole a projevuje se i v lepší atmosféře školy.

Příloha č. 3. Doporučený vzor záznamu o pohovoru s rodiči

Záznam o pohovoru o problémovém chování žáka

Jméno žáka/žákyně:	
Datum narození:	
Bydliště:	
Škola – třída – ročník:	

Zákonní zástupci žáka navštívili školu: na vyzvání / z vlastního zájmu

Účastníci pohovoru (jméno a pracovní zařazení):

Stanovisko třídního učitele a přítomného pracovníka ŠPP:

Zápis z pohovoru:

Závěry pohovoru, doporučení:

Dohodnutý další postup:

S uvedenými skutečnostmi zákonní zástupci souhlasí a zavazují se řídit závěry tohoto jednání.

V případě pokračující neomluvené absence jsou si zákonní zástupci vědomi možných následků spojených s přestupkovým řízením, popř. následným trestním oznámením, jak bylo během jednání vysvětleno.

Datum:

Podpis zákonných zástupců:

Razítko školy:

Podpis třídního učitele/učitelky:

Příloha č. 4. Doporučený vzor zápisu z výchovné komise

Zápis z výchovné komise k řešení negativních jevů v chování

Jméno žáka/žákyně:	
Datum narození:	
Bydliště:	
Škola – třída – ročník:	

Účastníci jednání:

- zákonní zástupci žáka:
- třídní učitel:
- výchovný poradce:
- vedení školy:
- kurátor sociálně-právní ochrany dětí:
- školní metodik prevence:
- školní speciální pedagog:
- zástupce rady školy:
- ostatní:

Předmět jednání:

Výchovná opatření:

Zapsal/a:

S uvedenými skutečnostmi zákonní zástupci souhlasí a zavazují se řídit závěry tohoto jednání.

V případě pokračující neomluvené absence jsou si zákonní zástupci vědomi možných následků spojených s přestupkovým řízením, popř. následným trestním oznámením, jak bylo během jednání vysvětleno.

Datum:

Podpis zákonných zástupců:

Razítko školy:

Podpis ředitele/ředitelky školy:

Příloha č. 5. Individuální výchovný plán (IVýP)

Údaje o základní škole	
Jméno žáka	
Třída	
Jména rodičů / zákonných zástupců	
Jméno pedagogického pracovníka	
Jméno metodika prevence	
Jméno výchovného poradce, školního psychologa, pracovníka poradenského centra	

Popis problematického chování:

--

Řešení výchovného problému – stanovení konkrétních úkolů

Úkoly školy	
Úkoly rodičů	
Úkoly žáka/žákyně	
Úkoly dalších zainteresovaných osob	

Přezkoumání

Termíny schůzek	Dne:
	Zápis:
	Dne:
	Zápis:
	Dne:
Zápis:	

Závěr o plnění dohody bude proveden dne

Tato dohoda přestane platit na konci školního roku dne

Užitečné kontaktní údaje:

Podpisem se vyslovuje souhlas s dohodou

V Dne

Zástupce školy:

Rodiče:

Žák/žákyně:

Návrh opatření v případě nedodržení dohody:

4 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PLÁN

Petr Hanák, Dana Hadačová, Jana Hronová, Eleonora Smékalová, František Štefek

***Anotace:** Následující kapitola řeší metodiku tvorby, realizace a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu z pohledu školního speciálního pedagoga. Definiuje legislativní oporu pro práci s individuálním vzdělávacím plánem, roli školských poradenských zařízení, třídních učitelů, dalších pedagogů, školních specialistů, ale i rodičů v procesu tvorby odpovídajícího plánu. Důležitou subkapitolou je samotná tvorba, realizace a hodnocení individuálních vzdělávacích plánů, stejně jako upozornění na možná kritická místa a jejich eliminace. V závěru kapitoly jsou uvedeny příklady dobré praxe.*

***Klíčová slova:** individuální vzdělávací plán, role ŠPP, role ŠPZ, spolupráce s rodiči, hodnocení IVP*

4.1 Úvod

Předkládaná metodika má být shrnutím důležitých informací o tom, k čemu a za jakých okolností je vhodné vytvořit a používat pro žáka individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Předpokládáme, že čtenáři budou především učitelé a poradenští pracovníci škol, to znamená výchovní poradci a školní metodici prevence, ale také školní psychologové a školní speciální pedagogové, kteří by měli být hlavními „uživateli“ této příručky.

Projekt RAMPS-VIP III, díky kterému metodika vznikla, umožnil sledovat **různé možnosti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, přičemž právě IVP patří k těm tradičním, v našich školních podmínkách dlouhodobě používaným nástrojům školské integrace. IVP umožňuje **individualizaci a přizpůsobení**, což je pro kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami důležité. Učitelé pomáhá identifikovat žákovy možnosti a limity a podle nich „ušít na míru“ **konkrétní obsahy, metody a požadované výstupy pro konkrétního žáka**.

Do procesu vytváření IVP, jeho využívání a hodnocení bývá v praxi zaangażováno mnoho osob (odborníci ŠPZ, učitelé, rodiče, výchovní poradce, rodiče a další podle konkrétního případu) a výsledný efekt závisí ve velké míře na jejich erudici, zkušenostech, ale také schopnostech vzájemně komunikovat a spolupracovat. Kdo a v jakém případě navrhuje a vytváří IVP? S kým se tento IVP konzultuje a kdo ho schvaluje? Jaká úskalí mohou nastat při tvorbě a realizaci IVP? Jaká jsou v případě používání IVP doporučení pro dobrou praxi? Proč se v praxi přes veškerou snahu stává, že IVP slouží pouze jako formální dokument a neslouží ke svému účelu, jak by měl?

V následujícím textu jsme se pokusili najít odpovědi na tyto otázky. Naší snahou bylo poukázat na potenciality tohoto podpůrného opatření a vystihnout momenty, které povedou k jeho efektivnímu využívání.

4.2 Legislativní zakotvení IVP v ČR

Tato kapitola se může zdát s ohledem na účel tohoto materiálu poněkud rozsáhlá, ale je potřeba si uvědomit, že koncept **IVP jako hlavního nástroje školské integrace vznikal postupně a měl svůj vývoj**. Proto se v následujícím textu budeme věnovat vývoji péče o děti se zdravotním postižením v oblasti vzdělávání v ČR a v návaznosti na světový kontext a také stručnému nástínu současné legislativy a systému speciálního vzdělávání v České republice,

se kterým vývoj konceptu IVP souvisí. Vzhledem k aktuální situaci (mimo jiné připravovaná změna § 16 školského zákona) věnujeme také několik poznámek pravděpodobným změnám, které školskou legislativu v nejbližší době čekají.

Aktuálně jsou **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami** podle § 16 školského zákona rozděleni do tří kategorií:

- žáci se zdravotním postižením (mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým, PAS, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a s vývojovými poruchami učení),
- žáci se zdravotním znevýhodněním,
- žáci se sociálním znevýhodněním.

Uvedená kategorizace se z praktických, speciálně pedagogických, etických, ale i ekonomických důvodů stává v rámci evropského kontextu „přežitou“. Nové trendy a chystané změny ve školské legislativě nehodnotí žáky podle zdravotního postižení a dalších zmíněných kategorií. Jde o filozofický a praktický posun k vidění žáka a jeho optimálního vzdělávání za pomoci tzv. **podpůrných opatření**. Vše nasvědčuje tomu, že legislativa bude hovořit o 5 stupních podpory, kdy 1. stupeň bude zcela jistě plně v kompetenci školy, její diagnostiky a také podpory. Na vyšších stupních se zřejmě budou diagnosticky i poradensky podílet odborníci ze školských poradenských zařízení. Každý stupeň podpory bude obnášet možný „balík“ podpůrných opatření, ne všechna se však budou hodit každému žákovi univerzálně. Vždy půjde o sofistikované vyšetření a doporučení vhodných opatření, které pak bude škola realizovat. Smyslem bude, aby za žákem nešel jako dnes normativ jen vzhledem k míře např. zdravotního postižení, ale vzhledem k objektivní potřebě podpory při vzdělávání.

Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu pak bude jedním z významných podpůrných opatření.

Úvahy o potřebě takového nástroje, jako je IVP, souvisejí s rozvojem zájmu o osoby se zdravotním postižením. V celosvětovém měřítku se iniciativa směřující k většímu zájmu a podpoře osob se zdravotním postižením projevuje již od počátku 70. let, zejména v souvislosti s dodržováním lidských práv a podněty OSN. Významným dokumentem na světové úrovni byl **Světový akční program činnosti týkající se zdravotně postižených osob** (World Programme of Action Concerning Disabled Persons, 1982), od kterého se odvíjely další aktivity na podporu vytváření rovných příležitostí – významným mezníkem byl například vznik **Úmluvy o právech dítěte** (1989), která věnuje, mimo jiné, zvláštní pozornost dětem se zdravotním postižením. Aktivity OSN vyústily ve vytvoření dokumentu **Evropský akční plán rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením** (2003) a jeho aktualizací. Tento plán je stěžejním výchozím dokumentem pro současné období, zejména proto, že vystihuje hlavní myšlenky nové strategie přístupu k osobám se zdravotním postižením, tedy že: „*tzv. bariéry vnějšího prostředí zpravidla znesnadňují osobám se zdravotním postižením plné zapojení do vzdělávání, zaměstnání a společenského života více než jejich handicap.*“ (Jezberová 2012, Vývoj práv osob se zdravotním postižením) Ve vztahu ke vzdělávání se zde již výrazně preferuje **princip integrace**. Na jednotlivé oblasti evropského akčního plánu pak dále navazují dokumenty, které jsou zásadní pro politiku členských států EU v oblasti speciálního vzdělávání.

V České republice byla péče a vzdělávání osob se zdravotním postižením realizována především formou ústavní péče a speciálních škol. V současnosti je v souladu se světovými trendy, a zejména v souvislosti s tím, že členství v OSN a EU zavazuje Českou republiku

k dodržování konvencí, vyplývajících ze smluv platných na mezinárodní úrovni, zřejmý posun ve směru k podpoře integrace a **inkluze** osob se zdravotním postižením do běžné společnosti a odklon od umístování těchto osob do ústavní péče. V této souvislosti je významná mezinárodní **Úmluva o právech osob se zdravotním postižením**, která byla přijata v roce 2007 a pro ČR vstoupila v platnost v roce 2009. Tento dokument a požadavky z něj vyplývající byly transformovány do mezirezortně i rezortně zaměřených programových a realizačních dokumentů s delšími časovými dopady, především do národních plánů, strategických koncepcí a vládních usnesení. Odtud se zpravidla odvíjí i **platná školská legislativa**, protože požadavky plného začlenění se týkají i vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Potřebu odstranění segregovaného vzdělávání **dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami** a naopak co nejvyšší možnou míru integrace do běžného vzdělávání zaznamenává také **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha**. Tento dokument specifikuje cíle vzdělávání a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů.

Dlužno říci, že snaha o změnu podmínek vzdělávání dětí se zdravotním postižením nebyla podložena pouze mezinárodním kontextem, ale také hnutím rodičů dětí s postižením a odborníky, kteří podporovali školskou integraci v každodenní praxi. Brzy po roce 1989 vznikaly jako výraz aktivity zastánců integrace mnohé neziskové organizace, které mohly ještě před dosažením legislativních změn vytvářet prostor např. pro začleňování dětí se zdravotním postižením do běžných škol (například dotováním asistentů ve třídách ještě před uznáním této pracovní pozice zákonem o pedagogických pracovnících (zákon č. 561/2004 Sb.).

Uvedené koncepční záměry jsou dále rozpracovány v dalších celostátně platných rezortních dokumentech, dlouhodobých záměrech MŠMT, například **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2007)**, který mimo jiné vyjadřuje „...*potřebu účasti školních psychologů a speciálních pedagogů na procesu integrace, potřebu osvěty a zavedení systému pedagogické asistence ve třídách... Poukazuje však na to, že i přes dosažené úspěchy je třeba běžné školy personálně a technicky na integraci připravit, začlenit specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do počáteční přípravy i do dalšího vzdělávání pedagogů, upřesnit související právní předpisy...*“ (Jezberová 2012, Od segregace k integraci v České republice). Na mezirezortní úrovni je tematika vzdělávání osob se zdravotním postižením spojena především s řešením problému propojenosti vzdělávání a zaměstnanosti.

V souladu s dlouhodobým záměrem vzdělávání MŠMT zpracovávají krajské úřady **dlouhodobé záměry vzdělávání v kraji**, které obsahují analýzu vzdělávací soustavy v kraji a na základě předpokládaného dalšího vývoje (demografického, trhu práce aj.) stanovují cíle a úkoly pro jednotlivé oblasti vzdělávání, strukturu vzdělávací nabídky a návrh financování. O aktuálním stavu a rozvoji na jednotlivých úrovních (státní, krajské, školní) vypovídají pravidelné **výroční zprávy**, které zpětně slouží jako podklady pro tvorbu dlouhodobých záměrů.

Dosud zmiňované dokumenty určují spíše priority a směr, jakým se v rámci vzdělávací soustavy bude stát či kraj ubírat. Konkrétní cíle, formy, délku, povinný obsah vzdělávání (co se bude učit a jakým způsobem) a jeho organizační uspořádání jsou stanoveny v **rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé typy škol (RVP)**. Ty jsou závazné pro tvorbu

školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a školských zařízeních. Mimo jiné tyto programy (vycházející z již zmiňovaného Národního programu vzdělávání) stanoví i podmínky pro vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

V současné době vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (§ 16, 42, 48, 48 a 49 odst. 2 a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů).

Osobou se speciálními vzdělávacími potřebami rozumíme **dítě, žáka nebo studenta** (dále jen **žák**) **se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním** nebo **sociálním znevýhodněním**. Obecně lze říci, že jde o osoby, kterým je nutné v rámci vzdělávání věnovat zvýšenou péči a v návaznosti na míru a rozsah jejich postižení mohou být zařazeni do systému speciálního vzdělávání.

Základními formami **speciálního vzdělávání** žáků jsou:

- Individuální integrace
- Skupinová integrace
- Vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- Kombinace výše uvedených forem

Smyslem integrace žáků je: „ ...*začlenění, zařazení do běžného života, plnohodnotný život, přirozené soužití se všemi včetně jejich odlišností.*“ (Jucovičová, D., a kol. 2009, s. 9)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků mimořádně nadaných se v souvislosti s mírou postižení či nadání uskutečňuje s využitím **vyrovnávacích a podpůrných opatření**. V případě, že se jedná o závažnější handicap, může být škola poskytnuta na zajištění péče o žáka finanční dotace. Míra postižení a potřeba vyrovnávacích a podpůrných opatření je specifikována na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení (PPP, SPC), které vydává tzv. doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Součástí tohoto posudku jsou také podklady pro vypracování **individuálního vzdělávacího plánu**.

Tato příručka je zpracovávána v době, kdy se očekávají některé změny v rámci školské legislativy. Potřeba těchto změn vyplývá z postupně se prosazujícího principu **inkluzivního vzdělávání**, který směřuje k „ ...*přetváření stávajícího systému škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a rozšiřování jejich působnosti směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu, kterým by nově měly poskytovat odborné, metodické, didaktické a technické zázemí.*“ (Jezberová 2012, Od segregace k integraci v České republice) Součástí snahy o koncepční zvládnutí celé problematiky je mimo jiné nové definování způsobů poskytování **speciálně pedagogické podpory v závislosti na hloubce a závažnosti daného postižení** (model několikastupňové péče částečně realizovaný ve škole), vytvoření **obecného katalogu dostupných prostředků speciálně pedagogické podpory** (podpůrných opatření) a stanovení způsobu jejich poskytování.

Věříme, že veškeré změny budou ku prospěchu vzdělávání a budou vedeny především zájmy dětí.

4.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu umožňuje **znění § 18 školského zákona**. Podrobnější popis k jeho použití a tvorbě či hodnocení je dán § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění.

Hlavní zásady k tvorbě IVP:

- a) IVP je plán vzdělávání, který je vypracován pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro žáka s mimořádným nadáním a vychází z jeho aktuálních možností a potřeb.
- b) O vzdělávání podle IVP musí ředitele školy požádat zákonný zástupce.
- c) Ředitel školy povoluje vzdělávání podle IVP a zodpovídá za tvorbu a realizaci IVP, také seznamuje zákonné zástupce nebo zletilého žáka s IVP – odst. 7, § 6 vyhlášky 73/2005 Sb. v platném znění.
- d) IVP je vypracován pedagogy školy ve spolupráci se školským poradenským zařízením, zákonným zástupcem žáka, případně se žákem samotným zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- e) Školské poradenské zařízení dvakrát ročně vyhodnocuje, jakým způsobem je realizováno vzdělávání žáka a zda jsou plněny podmínky vzdělávání v něm stanovené.
- f) Může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.
- g) Sledování dodržování postupů a vyhodnocování opatření stanovených v IVP provádí školské poradenské zařízení, to poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou oporu.
- h) Stanoví se především pro individuálně integrovaného žáka, případně také pro žáka integrovaného skupinově nebo pro žáka speciální školy, vyžadují-li to opět jeho potřeby.
- i) IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, ze závěrů psychologického a speciálně pedagogického vyšetření školského poradenského zařízení, z vyjádření lékařů nebo dalších odborníků (klinický psycholog, logoped aj.), z vyjádření zákonného zástupce či zletilého žáka.
- j) IVP je součástí dokumentace žáka.

Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu v současné době upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (§ 16, 18 a 19), vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (§ 6 a 13), vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání (§ 7), vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (§ 5).

Význam individuálního vzdělávacího plánu je především v tom, že umožní **zpřístupnění vzdělání žákům**, kteří se „nevejdou“ do užívaného školního vzdělávacího programu, ať se jedná o školu hlavního vzdělávacího proudu anebo o školu či třídu samostatně zřízenou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro tvorbu a samotné využití IVP je stěžejní správná diagnostika a doporučení vzdělávacích opatření ze strany školských poradenských zařízení. Úloha těchto zařízení je proto nezastupitelná.

4.3.1 Role školských poradenských zařízení při tvorbě, realizaci a hodnocení IVP

Pro vysvětlení role školských poradenských zařízení (dále jen ŠPZ) jako jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC) a středisko výchovné péče (SVP) v oblasti doporučení, tvorby a další práce s individuálním vzdělávacím plánem, je důležité uvést, komu tento plán slouží. Individuální vzdělávací plán (IVP) se dle aktuálně platné legislativy vypracovává pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané a měl by sloužit osobám zaangažovaným na jejich začlenění do běžné školy.

4.3.1.1 Role PPP

V případě pedagogicko-psychologických poraden se častokrát kromě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami danými zdravotním postižením, využívá podpora pomocí IVP také pro žáky se zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a žáky mimořádně nadané. Tak to vyplývá z aktuálně platné legislativy. (V blízké budoucnosti se však očekává, že dojde ke změně v rámci kategorizace jednotlivých stupňů podpory, a tudíž je možné, že některé způsoby uplatnění IVP u výše uvedených žáků již nebudou možné.)

V rámci kategorie zdravotního postižení se v praxi pedagogicko-psychologických poraden jedná převážně o žáky se specifickými poruchami učení (SPU) a specifickými poruchami chování (SPCH), v menší míře pak o žáky mentálně, smyslově či tělesně postižené a také o žáky s poruchami autistického spektra (PAS), narušenými komunikačními schopnostmi (NKS) či souběžně postižené více vadami. Tito žáci jsou převážně vedeni v rámci specializovaných poradenských center (SPC). I v případě PPP platí stejná cesta k IVP, která začíná žádostí zákonného zástupce o vyšetření. V některých situacích je však nutné vyjádření dalších odborníků pro komplexní posouzení daných obtíží dítěte. To se týká zejména kategorie zdravotního znevýhodnění, kde se může jednat např. o dlouhodobou nemoc, která zásadním způsobem negativně ovlivňuje vzdělávání žáka např. epilepsie či metabolická onemocnění apod. U dětí či žáků s poruchami chování se na stanovení diagnózy podílejí také další odborníci, jako jsou dětský psychiatr, klinický psycholog a v menší míře neurolog. K posouzení sociálního znevýhodnění pak častokrát může být zapotřebí vyjádření a spolupráce s oddělením sociální péče o dítě (OSPOD).

Jedním ze vzdělávacích opatření, které ŠPZ navrhuje, může být právě vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro dítě/žáka se zdůrazněním opatření, která pomohou zvládnout a naplnit jeho vzdělávací potřeby. Školská poradenská zařízení mají v celém procesu tvorby a práce s IVP nezastupitelnou roli a povinnosti vyplývající ze školského zákona.

V první řadě je to **role diagnostická**, ve které probíhá zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Většinou se tak děje v rámci komplexního vyšetření, tedy posouzení daných obtíží ze strany psychologa a speciálního pedagoga daného ŠPZ. V některých případech, jak už bylo uvedeno výše, může být v této fázi procesu nezbytné zapojení dalších odborníků – praktických lékařů, dětských psychiatrů, klinických psychologů,

OSPOD atd. Z praktického hlediska se tím častokrát značně prodlužuje celková doba do stanovení diagnostického závěru. Nicméně v řadě případů je pomoc dalších odborníků nezbytná.

V druhé fázi navrhuje ŠPZ, na základě diagnostických závěrů a celkového posouzení daného případu, vypracování individuálního vzdělávacího plánu. To se děje prostřednictvím závěrečné zprávy z vyšetření.

Třetí úloha ŠPZ je poradenská. I když za konečné zpracování IVP odpovídá ředitel školy a na tvorbě se častokrát podílí v různé intenzitě spousta dalších zainteresovaných stran, jako je třídní učitel, oborový učitelé, školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, rodiče atd., je možné v této fázi využít konzultačních služeb daného ŠPZ. V rámci individuálního vzdělávacího plánu je také vždy jmenovitě určen pedagogický pracovník školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Po vypracování IVP, jeho schválení a podepsání všemi zúčastněnými stranami, se tento archivuje pro další potřeby v daném ŠPZ.

Čtvrtá a zároveň poslední role, ve které ŠPZ vystupuje ve vztahu k IVP, je role kontrolní. Ze zákona je mu uloženo sledovat a minimálně dvakrát ročně vyhodnocovat dodržování postupů a opatření stanovených v IVP. Rovněž dále působí poradensky a podpůrně, a to jak na straně žáka, tak i školy. Intenzita péče je přitom různá a vychází z potřeb konkrétního případu a časově-organizačně-kapacitních možností daného zařízení. V případech, kdy opatření stanovená v IVP nejsou plněna a dodržována, má ŠPZ za úkol informovat o této skutečnosti ředitele školy.

4.3.1.2 Role speciálně pedagogických center

V případě speciálně pedagogických center (SPC) je cílovou skupinou dítě/žák se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou dány zdravotním postižením. Školský zákon aktuálně identifikuje zdravotní postižení v oblasti mentální, tělesné, smyslové (zrakové a sluchové), PAS (poruchy autistického spektra), vady řeči (dnes moderně označované jako NKS – narušená komunikační schopnost) a souběžná postižení více vadami.

Pro potřeby podpory žáků se zdravotním postižením jsou zřizována speciálně pedagogická centra s různým organizačním členěním a zaměřením podle situace v jednotlivých krajích České republiky. Na SPC se obrací obvykle zákonní zástupci dítěte se zdravotním postižením. Po sdělení přání (zakázky) ze strany rodičů (obvykle hledají tu nejlepší vzdělávací cestu pro svoje dítě) probíhají standardizované úkony (anamnéza, informovaný souhlas, komplexní vyšetření – vyšetření realizované psychologem i speciálním pedagogem, případně kontrolní vyšetření). Poté následuje vyhodnocení a interpretace závěrů vyšetření v rámci zprávy z vyšetření a navržení doporučených opatření ve vzdělávání žáka).

4.3.1.3 Role středisek výchovné péče

V případě nově legislativně ukotvených školských poradenských zařízení – středisek výchovné péče (SVP) se jedná o žáky s poruchami chování, jejichž vzdělávací potřeby jsou významně podporovány prostřednictvím podpůrných opatření, která doporučují právě zmíněná střediska. Prakticky lze předpokládat, že se na středisko obrátí zákonný zástupce žáka s uvedeným problémem v chování, prožívání. Úkolem střediska je prostřednictvím svých odborníků – psychologů a etopedů – identifikovat problém, který ve vzdělávání žáka

existuje, a navrhnout opatření, která povedou k odstranění či alespoň zmírnění projevů v chování významně ovlivňující vzdělávání žáka.

4.3.2 Role třídního učitele při tvorbě, realizaci a hodnocení IVP

Funkce třídního učitele bývá svěřována zkušeným pedagogům, kteří mají ve své péči třídní kolektiv žáků po dobu několika let. Jeho role je **informační, interpersonální i rozhodovací**. Je jakýmsi „třetím“ rodičem žáka. Kontakt se žáky by měl být co nejčastější, proto bývá zároveň i vyučujícím některých předmětů v této třídě.

Zjištěný problém žáka by měl učitel konzultovat s rodiči, školním specialistou, případně s dalšími pedagogy školy a dále postupovat po jednotlivých krocích:

1. Společně s nimi si vytýčit časový úsek na podporu ze strany školy, rodiny a školních specialistů.
2. Vyhodnotit výsledky této pomoci a podpory – je dostačující a pokračovat v ní, nebo je nedostačující – pak je třeba vyhledat odbornou pomoc.
3. Pomoci rodičům při vyhledání odborníků poradenských pracovišť, vyplnit dotazníky, předat potřebné informace od pedagogů.
4. Požádat rodiče o předání výsledné zprávy z odborného pracoviště, společně s nimi si vysvětlit její závěry a doporučení pro rodiče a pedagogy.
5. V případě integrace žáka rodičům vysvětlit funkci individuálního vzdělávacího plánu a důležitost jejich spolupráce při tvorbě i naplňování cílů IVP.
6. Působit jako koordinátor při tvorbě IVP.
7. Využívat podpory školního speciálního pedagoga/psychologa, výchovného poradce, vedení školy či dalších odborných pracovišť při zpracování IVP.

Na 1. stupni základní školy je role třídního učitele nezastupitelná. U menších dětí to bývá zpravidla třídní učitelka. S dětmi je v kontaktu vlastně každý den a celé vyučování. Může je tedy sledovat a hodnotit po všech stránkách. Také kontakt s rodiči je užší než u starších žáků. Rodiče častěji přicházejí do kontaktu s třídním učitelem při vyzvedávání žáků či zadávání úkolů v době nemoci. Takže veškeré problémy z jedné i druhé strany se dají řešit okamžitě. Vzniká tak prostor pro rychlou pomoc či nápravu. Obvykle je učitel dobře obeznámen s rodinnou situací, zdravotním stavem dítěte i dalšími informacemi ze soukromí rodiny. Může tedy reagovat na neobvyklé chování žáka nebo zhoršující se prospěch a kontaktovat zákonné zástupce.

Většinou to je třídní učitelka na 1. stupni, která si povšimne, že „něco“ není v pořádku. Konzultuje svůj postřeh s ostatními vyučujícími a vychovatelkami školní družiny, situaci také probere se zákonnými zástupci žáka. Vhodným způsobem je upozorní na problémy dítěte a navrhne společný postup v časově určeném úseku. Pomáhá dítěti s doučováním, znovu vysvětlením látky, dalším procvičováním a častými konzultacemi s rodiči. Zajišťuje mu metodické pomůcky – tabulky, přehledy, pracovní listy. Svůj postup konzultuje se specialistou školního poradenského pracoviště nebo školského poradenského zařízení.

V případě pokračujících potíží, malého či žádného zlepšení, iniciuje třídní učitelka vyšetření na odborném pracovišti. Nejdříve se obrátí na školního psychologa/speciálního pedagoga – pokud je členem školního poradenského pracoviště. Společně vyhodnotí situaci. Je-li to nutné, doporučí rodičům žáka návštěvu odborného pracoviště. Po obdržení zprávy

z vyšetření nebo doporučení ke vzdělávacím opatřením od rodičů žáka, se třídní učitel dohodne se zákonnými zástupci na dalším postupu. Pokud odborné pracoviště doporučí IVP, třídní učitel se zásadní měrou podílí na jeho vypracování. Také seznámí ostatní kolegy se situací žáka a zapojí je do vypracování IVP. Třídní učitel může ovlivnit mnoho věcí ve vzdělávacím procesu, které žákovi pomohou. Společně se specialistou (školní psycholog nebo speciální pedagog) do IVP zapracuje individuální nebo skupinovou speciální pedagogickou péči (pravidelné individuální vedení, „dyslektické kroužky“ a jiné druhy podpory). Na 1. stupni základní školy většinou není problém s hodnocením – klasifikací žáka. Také pedagogické pozorování třídního učitele většinou souzní s doporučením odborného pracoviště. U dětí na 1. stupni základní školy rodiče mají zájem svému dítěti pomáhat, jsou ochotni navštěvovat i odborné pracoviště v rámci reedukace. V IVP se stručně vyjádří povinnosti rodičů – pravidelný kontakt s třídním učitelem a specialistou, který vede reedukaci, zajištění potřebných pomůcek do výuky, popřípadě účast rodiče na reedukaci společně s dítětem.

Třídní učitel na 2. stupni základní školy je v jiné situaci. Se žáky se seznamuje postupně. Obtížné je to zejména v těch případech, kdy třída nově vzniká ze spádových škol. Také slučování stávajících tříd může přinášet mnoho problémů nejen třídnímu učiteli. Třídní učitel má velmi široké pole působnosti a to předpokládá sociálně-pedagogické dovednosti, dovednosti manažera, kreativitu při řešení problémů a vedení žáků. Většinou je seznámen s výukovými problémy u žáků s poruchou učení nebo chování kolegy z 1. stupně – osobně nebo písemnou formou. Učitel má také možnost nahlédnout do zprávy z vyšetření odborného pracoviště.

Adaptační problémy mohou vykazovat při přechodu na 2. stupeň mnozí žáci se SVP. Proto musí třídní učitel žáky sledovat, korigovat a případně promítnout do IVP možnosti podpory žáka ve prospěch jejich úspěšné adaptace na 2. stupeň. Zde je nezastupitelná role třídního učitele v kontaktu s ostatními kolegy, ale i s rodiči žáků. Situaci musí vyhodnotit a s případnou pomocí odborníka (speciálního pedagoga nebo školního psychologa) navrhnout řešení.

Jednodušší má situaci u žáků s IVP, kteří jej měli již dříve. Odborné pracoviště se vyjádří k pokračování v IVP a třídní učitel koordinuje jeho tvorbu. Osloví rodiče, ostatní učitele a členy školního poradenského pracoviště. Většinou takto IVP vzniká poměrně bez problémů. Také rodiče již IVP znají a vědí, jakou pomoc a zároveň povinnosti mohou očekávat.

Pokud vzniká IVP nově, je nutné, aby se do jeho tvorby zodpovědně zapojili všichni pedagogové, kteří žáka vyučují. Učitelé musí vycházet ze závěrů a doporučení odborného pracoviště a při tvorbě IVP postupovat podle nich. Je nutné zaangažovat rodiče a podpořit jejich zájem o školní záležitosti dítěte tak, aby postupovali více v součinnosti se školou. Třídní učitel je musí pravidelně informovat o situaci jejich dítěte – nejméně na třídních schůzkách.

Složitá situace nastává v okamžiku, kdy učitelé zpochybňují potřebu IVP. Mohou se domnívat, že žák se jen neučí a je „lajdák“ nebo se v rodině děje něco, co jeho chování ovlivňuje (rozvodové řízení, nemoc rodičů apod.). Tehdy nezbyvá třídnímu učiteli nic jiného, než se opřít o své pedagogické dovednosti a zkušenosti. Důsledně sledovat a vyhodnocovat situaci a působit na kolegy tak, aby pochopili nutnost pomoci žákovi formou IVP.

Ne všichni učitelé 2. stupně jsou nakloněni tvorbě IVP a vzdělávání žáka podle něj. Může se stát, že je IVP formálně vypracovaný, ale nedodržuje se, nebo se dodržuje jen částečně. Třídní učitel v tom sám moc nezmůže. Pomoci by mu mělo školní poradenské pracoviště a také vedení školy.

Velmi důležitý je přístup samotného žáka a jeho zákonných zástupců. Žák i rodiče musí spolupracovat nejen s třídním učitelem, ale i s odborníkem – školním psychologem a speciálním pedagogem. V IVP je dobré přesně popsat, jak budou rodiče spolupracovat a pomáhat svému dítěti (zajistí pravidelnou docházku na hodiny speciální péče, kontrolují jeho přípravu do školy, jsou v pravidelném kontaktu se školou atd.). Jako prospěšné se jeví i spoluúčast samotného žáka, při vytváření IVP, zejména při formulování cílů a povinností. Žák tak nepřijímá jen pasivně pomoc a péči, ale sám je zodpovědný za své výsledky.

Učitelé hlavních předmětů (český jazyk, cizí jazyk, matematika) mají většinou úkol velmi nesnadný. Tyto předměty jsou „základem“ pro vzdělávání v ostatních předmětech. Proto je velmi důležité při tvorbě IVP a pak i ve výuce českého jazyka i matematiky respektovat doporučení odborného pracoviště. Pomáhat žákovi nejen úlevami, ale i postupem při výkladu nové látky, kontrolou zápisů, vhodnými pomůckami, formou zkoušení, ale i svým pedagogickým taktem a lidským přístupem. Každý z nich musí dobře zvažovat, co bude základním učivem, které bude muset žák zvládnout tak, aby mu to umožňovalo pokračovat ve studiu vyšších ročníků nebo střední školy. Učitelé ostatních předmětů zvažují formu výkladu - ústní, podpořenou písemným záznamem, který žák při výkladu obdrží (takže sám žák zápis učiva neprovádí vůbec nebo jen částečně). Učitelé upřednostňují ústní formu před písemnou, pracovní listy k danému učivu apod. Je velmi důležité kontrolovat pochopení učiva i čitelnost žákových zápisů. Nezastupitelná je aktivní spolupráce rodičů.

Při integraci některých žáků se využívá **asistent pedagoga**. Jeho přidělení učiteli a žákovi podléhá přesným legislativním pravidlům, která musí být splněna a dodržována. Jeho přítomnost a pomoc je výhodná pro žáka i učitele. S oběma je v každodenním styku a úzkém kontaktu. Je přítomen vzdělávacímu procesu a zasahuje do něj ve prospěch žáka. Může být spolutvůrcem IVP, protože dokáže vzhledem k úzkému kontaktu se žákem odhadnout jeho možnosti při naplňování cílů IVP. Důležitou roli asistent pedagoga hraje v hodnocení IVP průběžném i dlouhodobém – čeho a jak žák dosáhl a co již bylo nad jeho síly. Může tak v průběhu školního roku navrhnout a ovlivňovat změny v IVP po všech stránkách.

4.3.3 Role rodičů

Podle platné legislativy je potřeba, aby rodiče na základě doporučení ŠPZ o vytvoření IVP požádali, a zároveň aby svým podpisem již vytvořeného IVP stvrdili, že s ním souhlasí. Toto potřebné **formální zapojení rodičů do procesu tvorby IVP ale zdaleka nestačí**. Je důležité, aby rodiče byli seznámeni s důvody vytváření IVP, aby rozuměli jeho obsahu a také potřebě jejich zapojení do celého procesu zlepšování vzdělávací situace.

Celý proces vytváření IVP a další práce na jeho realizaci je natolik náročný, že je potřeba se mu krátce věnovat.

Vzdělávací úloha školy není primárně zaměřena na komunikaci s rodiči, proto někteří učitelé mohou mít se zapojováním rodičů obtíže. Zvláště rodiče dětí s vážnějším zdravotním postižením mohou očekávat více vstřícnosti a porozumění, než jsou pracovníci zvyklí ve své práci rodičům věnovat. Částečně se v těchto situacích učitelé pohybují více na půdě

poradenství než vzdělávání, k čemuž ovšem nejsou v průběhu své pregraduální přípravy školeni.

V případě, že učitel vytváří IVP pro dítě s vážnějším zdravotním postižením (například tělesným nebo smyslovým postižením nebo i se specifickými poruchami chování), je důležité, aby s rodiči ještě před vytvořením IVP pohovořil o jejich očekáváních, o zájmech dítěte, o jeho silných a slabých stránkách souvisejících s postižením, ale také celkově s jeho povahou a o názorech na adekvátní míru podpory v konkrétních situacích. Je dobře nezapomínat, že rodiče bývají „nejlepšími odborníky“ na své děti.

Vyplácí se probrat s rodičem situace, kdy dítě potřebuje pomoc, a odlišit je od situací, kdy pomoc nepotřebuje, a to velmi konkrétně. Například osmileté dítě s DMO s přiděleným asistentem pedagoga může zvládnout samo částečně sníst jogurt v kelímku, ale k jeho „dojedení“ potřebuje pomoc asistenta. Zdánlivě nedůležité detaily tak pomáhají odlišit potřebnou pomoc od nepotřebné a minimalizují riziko, že zvládané dovednosti za něj bude dělat někdo jiný. Podobně u dětí s autistickými projevy mohou být rodiče zdrojem cenných informací o tom, co může u dítěte vyvolat negativní reakce nebo co naopak pomůže v situacích obtížně zvladatelného chování dítěte. I když se právě uvedené příklady netýkají přímo vzdělávacích situací, pomáhají při vytváření stabilního zázemí, ve kterém se vzdělávání může lépe realizovat.

Pro situace, kdy je potřeba více s rodiči konzultovat, je vhodné zapojit školního specialisty – ŠP nebo ŠSP (více viz následující kapitola).

4.3.4 Role školních speciálních specialistů při tvorbě IVP

Cílem této kapitoly je poukázat na situace, kdy může vstup dalšího školního specialisty přispět k tvorbě funkčního, živého dokumentu a realizaci efektivního vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.3.4.1 Role školního psychologa při tvorbě IVP

Ačkoli se školní psychologie jako obor profiluje již od poloviny minulého století, teprve v posledních deseti letech školní psychologové mnohem razantněji prokazují smysluplnost a v mnoha ohledech efektivitu svého působení přímo ve školách.

Většina školních psychologů pracuje ve školách v rámci projektů ESF, menší část je financována z iniciativy krajů nebo jsou placeni řediteli škol, buď opět v rámci projektových aktivit, nebo přímo z rozpočtu. Dobrou zprávou je, že přibývá odborníků i veřejných činitelů, kteří hledají možnosti, jak školní psychology udržet ve školách i bez dotací z EU. V tuto chvíli však nedisponují školním psychologem zdaleka všechny školy, které by měly zájem.

Z předchozích kapitol jasně vyplývá, kdo je nejčastěji členem týmu, který se na tvorbě a realizaci IVP ve škole podílí. Nezpochybnitelná je role třídního učitele, učitelů jednotlivých předmětů, výchovného poradce, zákonného zástupce a ředitele školy, jako zodpovědné osoby.

V průběhu tvorby a realizace IVP je však možné a mnohdy i velmi užitečné využít kompetencí a odborných znalostí školního psychologa.

Prvním momentem, kdy může vyučující nebo třídní učitel využít konzultace se školním psychologem, je počáteční fáze **zjištění problému** u žáka, pedagogická diagnostika a rozvaha

nad možnými příčinami. Je žádoucí, aby se škola pokusila nejprve využít vlastní zdroje k podpoře žáka, dříve než osloví školské poradenské zařízení. Identifikovat problém a realizovat počáteční potřebná opatření může učitel po konzultaci s odborníkem ze školního poradenského pracoviště (ideálně školním speciálním pedagogem). Školní psycholog může nabídnout orientační diagnostiku nadání, pozornosti, pracovních charakteristik žáka, motivace, osobnostních vlastností aj. Těchto informací využije jak učitel v přístupu k žákovi, tak školní psycholog, který se v další práci se žákem může věnovat například podrobnější diagnostice učebního stylu a hledat pro žáka vhodné strategie učení. V případě, že je školní neúspěch žáka zapříčiněn nepříznivými okolnostmi v osobním životě žáka, může nabídnout psychologickou podporu žákovi samotnému nebo rodině. Specifická je situace, kdy neúspěch vyplývá z komplikované interakce mezi žákem a samotným učitelem. V tuto chvíli se školní psycholog může stát jakýmsi mediátorem obou stran a případně pomoci učiteli v profesionálním zvládnutí problému.

V případě, že je žák vyšetřen školským poradenským zařízením a je třeba přistoupit k **přípravě na jeho integraci** (tedy k tvorbě IVP), je pro učitele mnohdy obtížné stanovit pro žáka cíle vzdělávání a specifikovat vzdělávací potřeby, což jsou pilíře dobře vystavěného IVP. To je také důvod, proč by měla práce probíhat v týmu. Právě v dialogu, za přispění názoru více odborníků mohou být potřeby žáka a cíle vzdělávání popsány smysluplně a dostatečně konkrétně. Přínos školního psychologa je neocenitelný například při řešení problematiky vzdělávání žáků s poruchou pozornosti (ADHD, ADD).

Učitelé se často v souvislosti s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami obávají **komunikace s ostatními odborníky** (klinickým psychologem, psychiatrem, neurologem, školním poradenským pracovištěm). Zde může být školní psycholog tím, kdo učitelům usnadní komunikaci a zpřístupní informace z odborných zpráv a posudků tak, aby je mohli ve své práci efektivně využít, případně zpracovat do IVP žáka.

Také téma **práce se třídou** v souvislosti se začleňováním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je pro některé učitele problematické. Zkušenosti však ukazují, že tam, kde byla třídním učitelem celé třídy dobře vysvětlena specifika vzdělávání spolužáka, ubylo do budoucna dohadů a nespokojenosti ve vztahu k množství učiva, času na prověrky nebo hodnocení. Školní psycholog většinou stejně jako třídní učitel zná atmosféru v třídních kolektivech a může nabídnout učiteli užitečnou metodickou podporu (struktura třídnické hodiny, výstižné formulace, příklady) nebo sám v rámci svého vstupu do třídy toto téma zařadit (formou hry, diskuze, přednášky).

Ve vztahu k rodičům, kteří by se na tvorbě IVP měli bezpochyby také podílet, může školní psycholog spolupracovat s učiteli školy ve smyslu **vytvoření a podpory partnerského vztahu**. Učitelé někdy mají problém připustit názor rodičů a naopak rodiče prosazují nereálné požadavky. Emočně vypjatá atmosféra rozhodně nepřispívá k produktivní spolupráci. V kompetenci školního psychologa může být jak podpora profesionality učitele, tak zprostředkování dostatečného a srozumitelného vysvětlení rodičům.

Vzhledem k tomu, že snahou školy je vždy jednat v nejlepším zájmu dítěte, je nutné podpořit komunikaci a spolupráci i u rodin, které spolupracují málo nebo vůbec. Školní psycholog většinou disponuje z titulu své profese kompetencemi a komunikačními strategiemi, které může v takových situacích využít a učitelům pomoci.

Jako poslední je důležité zmínit **spolupráci se žákem samotným**. I když jeho podíl na tvorbě a realizaci IVP není legislativně závazný, znovu se ukazuje, že na konečnou efektivitu vzdělávání má podstatný vliv (zejména u starších dětí). Pro školního psychologa je to prostor pro individuální práci ve smyslu hledání vhodných učebních strategií a systémů práce (jak už bylo uvedeno), ale i podpory v situaci, kdy žák těžko snáší svou nechtěnou výjimečnost a někdy i posměch spolužáků. Pro mnoho dětí jsou právě tyto důsledky jejich postižení bolestivější než samotný školní neúspěch.

Jak už bylo několikrát zdůrazněno, v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejde jen o samotný konečný dokument, tedy roční IVP (pro určité období). Mnohem důležitější a pro realizaci vzdělávání rozhodující je proces tvorby – jak IVP vzniká, kdo se na něm podílí, kdo se cítí zodpovědný, jak probíhá komunikace mezi členy týmu. Partnerský vztah v sobě nese spoluzodpovědnost všech zúčastněných, což je nezbytnou podmínkou pro to, aby byl IVP žáka skutečně funkčním nástrojem vzdělávání.

4.3.4.2 Role školního speciálního pedagoga při tvorbě IVP

Školní speciální pedagog je důležitým členem školního poradenského pracoviště, který se v případě integrace a žádosti rodičů o vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu **stává spoluvůrcem či koordinátorem při tvorbě IVP**. Podílí se na návrzích opatření pro vzdělávání na základě vlastní individuální diagnostiky a pozorování žáka ve třídě. Konzultuje s učitelem hodnocení žáka a nastavení míry mediace mezi názory pedagoga a rodičů. Je garantem nad rámec postupů učitele. Je také velmi důležité, aby byl školní speciální pedagog (ŠSP) vedením školy prezentován jako rovnocenný člen pedagogického sboru a měl plnou podporu a důvěru vedení školy.

Školní speciální pedagog se na IVP podílí následovně: Po orientační identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb žáka konzultuje školní speciální pedagog tyto potřeby s třídním učitelem a rodiči žáka. Ve spolupráci s rodiči a třídním učitelem zpracuje zprávu z vyšetření, se kterou se rodiče žáka obrátí na příslušné ŠPZ (SPC, PPP, SVP). Obsahem podkladové zprávy je pozorování žáka v terénu třídy/školy, identifikace jeho silných a slabých stránek, dosavadních opatření a zhodnocení jejich úspěšnosti, samotné individuální vyšetření školního speciálního pedagoga, případně doložení zpráv z vyšetření jiných odborníků mimo školu. Podstatnou část zprávy tvoří také odborné postřehy pedagoga a prostor je věnován i pohledu rodiny žáka. Školní speciální pedagog se podílí také na vyplnění školního dotazníku pro odborné pracoviště, je-li takový materiál od ŠPZ k dispozici.

Pokud ŠPZ skutečně potvrdí speciální vzdělávací potřeby žáka a doporučí vzdělávání v souladu se školským zákonem podle IVP, je součástí doporučení ŠPZ také soubor vzdělávacích opatření včetně podpůrných opatření, úprav hodinové dotace, návrh na speciálně pedagogickou reedukaci atd. Úkolem školního speciálního pedagoga je pak v rámci vytváření IVP aplikovat doporučená vzdělávací opatření na podmínky a možnosti školy, konkrétní třídy, vyučujícího i samotného žáka a jeho rodičů. V určitých případech (u dětí s SPU či percepční nezralostí) se také stává zodpovědným za vedení speciálně pedagogické reedukace.

Realizaci vzdělávání podle IVP odborně garantuje ve škole školní speciální pedagog, pravidelně kontroluje a konzultuje s třídním učitelem, případně asistentem pedagoga a rodiči úspěšnost nastaveného IVP. Četnost kontroly a konzultací je individuální, optimální je jednou za měsíc. Třídní učitel nejméně jednou za pololetí provádí hodnocení vzdělávání dle IVP, které společně se školním speciálním pedagogem konzultují se ŠPZ a rodiči žáka.

V případě zjištění potřeby upravit IVP, informuje ŠSP společně s třídním učitelem rodiče žáka a také odborného konzultanta ze ŠPZ. Drobné úpravy realizuje v součinnosti s učitelem a rodiči ihned, jakmile si to situace vyžádá, zásadnější úpravy zcela jistě konzultuje s ŠPZ. Úpravy jsou pak do IVP následně zapracovány, děje se tak vždy, když si to vyžádá situace. Nejfrekventovanější doba pro aktualizaci IVP bývá často začátek či pololetí školního roku. Podle úspěšnosti nebo neúspěšnosti žáka v průběhu roku, může tedy školní speciální pedagog doporučit změny v IVP tak, aby žákovi lépe vyhovoval a rozvíjel ho, což je jedním z hlavních cílů IVP.

V IVP je také blíže specifikována forma a obsah služeb, od přímé práce se žákem/žákou po konzultaci s rodiči i pedagogy. Při kontrolním hodnocení na odborném pracovišti, podává speciální pedagog odborný a ucelený obraz žáka z jiného, poradenského pohledu než učitelé a rodiče.

4.4 Vytváření, realizace a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán (IVP) může vzniknout jako individuální dílo třídního učitele žáka, kterému je tento plán školským poradenským zařízením doporučen. Není to však ideální stav tvorby tohoto dokumentu. Mnohem vhodnější je, vznikne-li individuální vzdělávací plán **participací celého realizačního týmu koordinovaného právě třídním učitelem.**

Jako nezbytné z pohledu legislativy je prvotní iniciace tvorby IVP školským poradenským zařízením, které po dohodě se zákonnými zástupci žáka (těmi bývají nejčastěji rodiče) navrhuje oblasti, jež má individuální vzdělávací plán postihnout, včetně možné modifikace učiva, použití speciálně pedagogické nebo psychologické intervence, využití předmětů speciálně pedagogické péče, ale i kompenzačních pomůcek a vhodných didaktických postupů. Nejvyšší mírou podpůrného opatření může být v rámci individuálního vzdělávacího plánu institut asistenta pedagoga, který může být odborníky ze ŠPZ doporučen.

Samotná tvorba plánu, která je obsažena v doporučení školského poradenského zařízení, by měla být zahájena následně po diagnostické činnosti třídního učitele, který jednak pozoruje dítě/žáka ve školním prostředí, jednak má mít dostatek informací ze závěrů a doporučení školského poradenského zařízení a jednak, což vnímáme jako mimořádně důležité, musí akceptovat informace o žákovi ze strany jeho rodičů.

Při tvorbě IVP je vhodné si předem ujasnit, co tento plán bude obsahovat, proč je pro vzdělávání dítěte/žáka důležitý, na které oblasti se zejména při jeho tvorbě zaměřit.

Postup po obdržení doporučení k integraci žáka se SVP je většinou následovný:

- prostudování závěrů vyšetření a doporučení,
- prostudování dosavadního portfolia žáka (školní sešity, práce...),
- identifikování oblastí podpory (např. čtení, psaní, samostatnost, korekce chování...),
- aktuální pozorování žáka v procesu výuky (funkčnost v identifikovaných oblastech, zkoumání úrovně žáka v identifikovaných oblastech – co ještě zvládá sám, co s podporou, částečně, vůbec),
- zamyšlení nad charakteristikami žáka (silné, slabé stránky), jak jej zná učitel, nad účinnými způsoby motivace u konkrétního žáka,
- sumarizace dosavadních realizovaných kroků,

- g) stanovení dílčích cílů, priorit,
- h) nastavení intervence v dané oblasti na základě stanovených cílů (na úrovni rodiče, učitele, samotného žáka),
- i) konzultace nastavených opatření s rodiči, žákem, ostatními kolegy (vč. asistenta pedagoga), pracovníky ŠPP, případně ŠPZ,
- j) realizace opatření,
- k) vyhodnocení opatření (v jakém časovém horizontu).

IVP by měl mít na základě platné legislativy tuto strukturu:

- Nezbytné údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění;
- Údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, hodnocení žáka včetně úprav závěrečných zkoušek v rámci daného oboru vzdělávání;
- Potřeba dalšího pedagoga při vzdělávání žáka včetně nutných služeb tlumočnicka do znakové řeči;
- Vhodné rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky pro optimální vzdělávání žáka;
- Jméno konzultanta ustanoveného za školské poradenské zařízení;
- Doporučení snížení počtu žáků ve třídě, ve které je žák vzděláván;
- Důležité závěry a doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka;

4.5 Kritická místa při tvorbě a využívání IVP ve škole

IVP přináší na jedné straně výhody přizpůsobení vzdělávacího procesu pro žáka i učitele, na druhé straně je jeho vytváření a využívání **náročné a může učitelovu pedagogickou práci komplikovat**. Z šetření na téma zapojení ŠP a ŠPP do práce s IVP, které jsme provedli v souvislosti s touto metodikou, a ze zkušeností z podpory školské integrace mnoha dětí se zdravotním postižením na základní škole ze strany autorů textu vyplývá, že s tvorbou a hlavně využíváním IVP jsou spojena mnohá kritická místa. Některá z nich již byla zmíněna výše – například v pasáži o třídních učitelích. Pokusíme se je na tomto místě více přiblížit. Pro přehlednost je rozdělíme do několika bodů, které nejsou řazeny podle důležitosti – v různých situacích hrozí rizika různou měrou.

4.5.1 Formálnost při tvorbě a užívání IVP

Pedagogičtí pracovníci jsou v dnešní době poměrně hodně vytíženi různými administrativními úkony, proto každou další povinnost, která se po nich vyžaduje, vnímají jako zatěžující. Mohou mít tedy tendenci se k takovým povinnostem stavět a priori odmítavě. V takových situacích je velmi blízko **k formálnímu plnění úkolů**, tady vytvoření IVP co nejdříve, co nejjednodušeji, pokud možno bez velké námahy.

Dalším rizikem vedoucím k formalismu při vytváření IVP jsou vysoké počty žáků se SVP v konkrétní třídě, tedy vysoký počet vytvářených IVP. Je otázkou, zda charakter a míra obtíží žáka vždy skutečně splňuje naplnění charakteristiky zdravotního postižení a potřeby těchto žáků jsou opravdu specifické natolik, že je pro ně potřeba individuální plán vytvářet. Je také odpovědností ŠPZ pečlivě zvažovat vhodnost doporučení k vypracování IVP, zvláště u dětí s mírnými formami SPU, resp. u těch typů vzdělávacích obtíží, které

bychom mohli považovat za přechodné, mírné a řešitelné běžnou spoluprací mezi učitelem a rodiči ve smyslu uplatnění individualizace, kterou zmiňuje školský zákon ve vztahu ke všem žákům. V těchto případech se častěji stává, že učitel není přesvědčen o potřebě přizpůsobení vzdělávání dítěte. Určitou možností, jak bojovat proti formalismu je stanovovat konkrétní cíle a pravidelně je vyhodnocovat.

4.5.2 Obtíže při sladění individuální potřeb a školního vzdělávacího plánu

Dalším úskalím v období tvorby IVP je obtíž **sladit individuální možnosti a potřeby žáka se vzdělávacím plánem pro daný ročník**. V podstatě jde o potřebu IVP „ušít na míru“ konkrétnímu dítěti.

Zvláště obtížné to může být při tvorbě IVP pro dítě s obtížemi v chování (např. u dítěte s ADHD či PAS, protože takový IVP vyžaduje zaměřit se na chování dítěte, tedy korekci a optimalizaci jeho komunikačních strategií ve smyslu rozvoje jeho sociálních dovedností, což nespadá do žádného konkrétního vyučovaného předmětu. V takovém případě je vhodné, pokud je ve škole pracovník, který se věnuje primárně poradenské oblasti, aby s dítětem, jeho rodiči a s učitelem komunikoval a tyto body IVP s nimi konzultoval. Takovým pracovníkem může být školní speciální pedagog nebo školní psycholog (viz kapitoly výše). Neznamena to, že by ŠP nebo ŠSP měl vytvářet IVP za učitele, ale měl by být tím, kdo by se měl se na jeho tvorbě podílet, zvláště u dětí s vážnějším zdravotním postižením.

4.5.3 Obtíže v zapojení všech subjektů důležitých při tvorbě, realizaci a hodnocení IVP

Do tvorby IVP je potřeba zapojit **všechny subjekty**, které mohou k jeho tvorbě přispět, a to proto, že každý z nich má na dítě jiný pohled. Je třeba nezapomínat ve všech obdobích užívání IVP na rodiče, což nemusí být jednoduché s ohledem na možnosti a dovednosti učitele s rodiči komunikovat v takové situaci (více viz 3.3). Rodiče je vhodné motivovat pro spolupráci na partnerské úrovni s vyzdvižením společného cíle ve prospěch dítěte.

Pakliže je ve třídě žáka s IVP větší počet učitelů, může být obtížné zapojit do spolupráce všechny vyučující, a to nejen organizačně, ale také ve smyslu dosažení shody na obsahu IVP.

Také vklad ŠPZ může v praxi kolísat od formální spolupráce, přes optimální, po příliš kompenzující, kdy v podstatě pracovník ŠPZ vytváří IVP za učitele. Optimem je tedy vyrovnaná spolupráce všech zúčastněných tak, aby své pohledy uměli propojit do návrhů konkrétních vzdělávacích opatření.

Zapojování zdravotnických subjektů do přípravy IVP je zatím méně časté, ovšem u některých diagnóz se může ukázat jako prospěšné, alespoň na úrovni konzultace nastavených opatření (týká se především psychiatrů, klinických psychologů, logopedů, neurologů). U dětí se zdravotním znevýhodněním je důležité vyjádření a doporučení lékaře vzhledem ke stanovení míry zátěže a vplývajících specifíků dle zdravotního stavu dítěte.

4.5.4 Dovednosti potřebné pro vytváření IVP

Při tvorbě IVP také hrají roli **dovednosti a zkušenosti učitelů** s takovými činnostmi – ne všichni třídní učitelé zodpovědní za vytvoření IVP jsou vybaveni dovednostmi takový dokument vypracovat. Zvláště obtížné je to v situacích, kdy jde o dítě s takovým postižením, se kterým mají spíše zkušenosti speciální pedagogové než běžní učitelé. To ovšem

neznamená, že by běžný učitel nemohl vytvořit dobrý IVP pro dítě s vážnějším postižením, jen potřebuje více informací od kompetentních odborníků, konzultace s nimi a určitou dávku představitosti a tvořivosti.

4.5.5 Nízké přesvědčení o užitečnosti IVP

V praxi se setkáváme s názory, že v některých situacích **není vypracování IVP nutné**. Někteří učitelé se domnívají, že dokáží věnovat dítěti přiměřenou pozornost a upravit jeho vzdělávací situaci adekvátně **i bez tohoto nástroje**.

Pokud jde o dítě se specifickou vývojovou poruchou učení a učitele, který má se vzděláváním takových dětí zkušenosti, mohli bychom s takovým názorem snad i souhlasit, jinak to ovšem bude u dětí s vážnějším zdravotním postižením či znevýhodněním. S tím související otázka, kdy a pro koho je opravdu potřeba IVP vypracovávat, bude řešena novou legislativní normou, která snad umožní větší zapojení zkušených učitelů do podpory dětí s nějakými obtížemi i bez tohoto nástroje a určí hranici, kdy se toto podpůrné opatření stane nezbytným.

Nízké přesvědčení o užitečnosti IVP může vycházet i z dalších důvodů: nezkušenost pedagoga s jeho vytvářením, nespolupráce s rodiči, předchozí neúspěch v nastavených opatřeních apod.

4.5.6 Otázka zapojení školních specialistů do práce s IVP

Protože náš materiál je vytvářen v souvislosti s rozvíjením služeb školních specialistů – školních psychologů a školních speciálních pedagogů, je potřeba se zamyslet také nad **jejich pozicemi v této oblasti**. Z našich zkušeností i výzkumného šetření vyplývá, že pro ŠSP je zapojení do tvorby IVP téměř samozřejmé – velmi často také společně s učitelem konzultují další postup nebo se podílejí na plánování dalších intervencí.

Zatímco školní speciální pedagog většinou na přípravě IVP výrazně participuje, u školního psychologa to bývá jinak. Jeho podporu při vytváření IVP podle našeho zjištění málokdy využívají školy, které takovým odborníkem disponují. Jejich zapojení se odvíjí podle potřeby, mohou např. působit jako mediátoři v kontaktu mezi rodičem a žákem nebo mezi školou a ŠPZ a hledat řešení, když se při práci se žákem něco nedaří.

Při začleňování dítěte s vážnějším zdravotním postižením by však mohl školní psycholog být tím, kdo se zaměří na jiné než vzdělávací otázky. Školní psycholog bývá také oslovován v případech integrace dětí s ADHD nebo s autistickými projevy, kdy jeho hlavním úkolem je zprostředkovat zvláštnosti v chování a vnímání těchto dětí a potřebu přizpůsobit vyučovací proces těmto zvláštnostem. Může také být tím, kdo přiblíží a případně vysvětlí učiteli formulace uvedené ve zprávě ŠPZ.

Jednu z možností, jak může probíhat participace školního psychologa na tvorbě IVP, uvádí příklad dobré praxe.

Žák Honzík, 3. ročník

Honzík měl potíže se čtením již v 1. a 2. třídě. Zapamatovat si nové písmeno mu trvalo déle než ostatním dětem. Maminka i učitelka mu hodně pomáhaly. Každé nové písmenko mělo svůj obrázek a Honzík je měl stále při ruce v přehledné tabulce. Potom se k obrázku přidala psaná podoba písmene. Když přišly slabiky, postup byl stejný – obrázek, který začínal danou slabikou.

Honzík také chodil na skupinové reedukace k jiné paní učitelce ve škole. Tady si mohl „hrát“ s různými pomůckami k rozvoji čtení a psaní. Rozvíjet sluchové vnímání – analýzu a syntézu slov i vět, bzučákem naznačovat délku hlásek, znázorňovat počet slabik. Zvláštní kostka mu pomáhala rozeznávat měkké a tvrdé slabiky ve slovech. Pomaloučku se zlepšoval ve čtení i v psaní diktátů.

Ve 3. třídě už je učivo těžší a je třeba rychlejší tempo během vyučovacích hodin. Honzíkovi stále pomáhala učitelka i maminka, ale všichni cítili, že už to nejde tak lehce a Honzík často zažíval ve škole neúspěchy. Po domluvě rodičů, učitelky a speciální pedagožky byl Honzík během prvních měsíců 3. třídy vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně. Byla mu doporučena integrace ve stávající třídě. Doporučeny byly výukové postupy učitelce pro práci ve škole a rodičům pro domácí přípravu. Protože se Honzík učí anglicky od 1. třídy, byly doporučeny postupy i pro cizí jazyk.

Zhodnocení postupu poskytované péče

Třídní učitelka postupovala velmi dobře a zodpovědně. Hned v 1. třídě si pozvala na konzultaci speciálního pedagoga, aby Honzík sledoval během vyučovacích hodin. Chlapec byl přiměřeně pozorný, soustředěný a pracoval s chutí. Pozvaly si maminku a probraly s ní situaci při domácí přípravě. Honzík má svůj učební koutek – stůl, židli, police na věci. Většinou se připravoval v klidu a ve vhodný čas. Rodiče Honzíkovi povzbuzovali a pomáhali mu. Proto také během 2. ročníku nedošlo k výraznému zhoršení a Honzík doháněl své spolužáky.

Náročnost učiva 3. ročníku se zvládala jen s velkým nasazením všech, příprava na školu trvala nepřiměřeně dlouho s malým výsledkem. Honzík začínal být nešťastný a škola ho přestávala bavit.

Školní speciální pedagog ve spolupráci s třídní paní učitelkou a matkou dobře vyhodnotili situaci a obrátili se pro odbornou pomoc do PPP. Na tvorbě IVP se podíleli všichni zúčastnění – rodiče, školní speciální pedagog, třídní učitelka, vyučující anglického jazyka.

Při vytváření IVP se nezapomnělo ani na aktivní zapojení samotného Honzíka. Chlapec ví, že mu čtení a psaní jde hůř než jiným dětem. Ví proč a také ví, že není špatný žák. Rozumí tomu, že musí pracovat i v hodinách reedukace. Učení mu dá více práce, zabere více času, ale také se mu daří. Dostává se mu pochvaly a ocenění za snahu. Do školy se zase těší. Má velkou podporu a oporu v rodičích. Pochopili jeho problémy a vhodným způsobem mu pomáhají. Nezlobí se na něj, že nemá samé jedničky. Mají ho rádi takového, jaký je.

4.6 Shrnutí metodických aspektů tvorby IVP

V předložené metodice se snažil kolektiv autorů přiblížit čtenářům komplexní pohled na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu platné školské legislativy. Jde o jednotící pohled kooperace školy, rodiny a školských poradenských zařízení, obohacený o příklady dobré praxe s modelovými vzory individuálních vzdělávacích plánů.

LITERATURA

- BUNEŠOVÁ, M. (ed) *Realizace individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na potřeby vyrovnávacích opatření*. Praha: NÚV, 2012.
- ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro děti s poruchami autistického spektra*. Praha: IPPP ČR, 2006.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010.
- HAVLÍNOVÁ, M. (ed) (2006) *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006.
- JEZBEROVÁ, R. Vývoj práv osob se zdravotním postižením. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 09. 2012, [cit. 2013-06-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16239/VYVOJ-PRAV-OSOB-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM.html>>. ISSN 1802-4785.
- JEZBEROVÁ, R. Od segregace k integraci v České republice. *Metodický portál: Články* [online]. 17. 09. 2012, [cit. 2013-06-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16241/OD-SEGREGACE-K-INTEGRACI-V-CESKE-REPUBLICI.html>>. ISSN 1802-4785.
- JEZBEROVÁ, R. Školská legislativa péče o žáky se zdravotním postižením. *Metodický portál: Články* [online]. 20. 09. 2012, [cit. 2013-06-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16243/SKOLSKA-LEGISLATIVA-PECE-O-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM.html>>. ISSN 1802-4785.
- JUCOVIČOVÁ, D. (ed) *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: D+H, 2009.
- KAPRÁLEK, Karel. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program: Konstrukce IVP a nejčastější omyly. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 09. 2012, [cit. 2013-06-06]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16427/JAK-NAPSAT-A-POUZIVAT-INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PROGRAM-KONSTRUKCE-IVP-A-NEJCASTEJSI-OMYLY.html>>.
- KUCHARSKÁ, A. A KOL. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně-pedagogických centrech*. Praha: IPPP ČR, 2008.
- MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. A KOL. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení*. Praha: IPPP ČR, 2007.
- SMÉKALOVÁ, E. *Dobrá praxe školské integrace žáků s těžkým zdravotním postižením*. Materiál vydaný v rámci projektu VIP-Kariéra, realizovaném IPPP ČR a NUOV, spolufinancovaném ESF a státním rozpočtem ČR, 2008.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky*, 2005. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky* 2005 [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. In *Sbírka zákonů České republiky* 2004. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1. Vzory IVP pro použití v praxi

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN Č. 1

Jméno žáka	
Datum narození	xx. xx. 200X
Bydliště
Škola	ZŠ speciální
Rok školní docházky	čtvrtý
Typ a stupeň postižení	Autismus, LMP
Vzdělávací program	Školní vzdělávací program pro základní školu speciální č.j. 22 934/2008-61, Díl I.
Způsob hodnocení	slovní

Závěry speciálně-pedagogických a psychologických vyšetření

Psychologické vyšetření ze dne XX.X.20XX

Závěr: Děvčátko ve věku Xr.Xm s dg více vad (dětský autismus, ADHD, susp. MP), v pěstounské péči. Aktuální nadání na hranici hran. pásma a lehkého MP. Obtížná spolupráce, limitovaná psychická práce schopnost. Negativismus, emoční labilita, sklon k afektivním reakcím. Jedná se o žákyni se střední až vysokou mírou speciálně vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření.

Doporučení: Doporučuji dívku vzdělávat podle IVP vycházejícího ze ŠVP pro ZŠS I. díl a z přílohy RVP upravující vzdělávání žáků s LMP.

Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně-pedagogické péče včetně zdůvodnění:

Vzdělávací obsah bude vycházet ze ŠVP pro ZŠS I. díl, v týdenní časové dotaci 23 h.

Nadále se zaměříme se především na spolupráci v kolektivu, samostatnost, zvládání zátěžových situací, jednání se spolužáky, učiteli a rodiči, odbourání nežádoucích vzorců chování, orientaci v reálných situacích, orientaci ve svém citovém životě. Společně budeme pracovat na rozvoji sebeobsluhy (používání příboru, zapínání knoflíků, patentů, zavazování bot, samostatné používání WC atd.).

Dívka (nyní ve věku Xr.Xm.) je velmi šikovná, a udělala veliký pokrok v chování, v přístupu ke spolužákům, jiným učitelům i cizím lidem. Respektuje všechny autority ve škole a záleží jí na tom, aby všechno bylo správně a v pořádku. Je třeba vnímat drobné citové projevy nebo i jen malou slovní zmínku o nepohodě a hodně si o tom popovídat, ujistit dívku, že je vše v pořádku nebo že se to občas stane nebo že se bojí občas i dospělí, že nemůžeme umět všechno hned, že nikdo neví všechno apod. Velmi důležité je ujištění, že je hodná, že ji máme rádi my ve škole, ale i všichni doma.

Snažíme se o dodržování pravidel v komunikaci – střídání v rozhovoru (vedení dialogu), naslouchání druhým, co říkají, neskákání do řeči a především pravidlo „řekneme si to 3x a stačí“ (jedná se opakování stejné věci).

Kromě slovní pochvaly budeme nadále využívat zápis do deníčku, jedničky, obrázky, drobné sladkosti apod. Vzhledem k nástupu nového žáka do třídy je dívka nucena pracovat samostatně, což zatím zvládá a budeme to nadále podporovat. Velký pokrok udělala také ve skupinové práci a ve sdílení informací o tom, co se dělo o víkend, kde byla, co ji zajímá a to i v průběhu výuky (doposud sdělovala jen v ranním kruhu) apod.

Pedagogické postupy:

- potřebný čas k zapojení se do aktivity

- poskytování pozitivní zpětné vazby
- respektování citového vyladění
- zohledňování aktuálního stavu pozornosti
- pomoc při vyjadřování svých požadavků a potřeb
- dostatek prostoru pro relaxaci a odpočinek
- prostor pro samostatný projev nejen v rituálech
- důslednost v zadávání úkolů i v jejich zpracování
- zapojení se do všech činností se třídou

Způsob zadávání a plnění úkolů:

- ústní i písemné zadání (obrázkové i textové), individuální a skupinové úkoly, samostatná práce

Učební texty, speciální a kompenzační pomůcky

- piktogramy pro zobrazení časového harmonogramu výuky (dne)

Rozsah a obsah péče dalších odborníků mimo výuku

- školní speciální pedagog – logoped, logopedická intervence

Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků:

Další pedagogický pracovník ve třídě: ANO/NE

Rozsah jeho práce (počet hodin):

Nepedagogický pracovník ve třídě: ANO/NE

Rozsah jeho práce (počet hodin):

Spolupráce se SPC:

- odpovědný konzultant: **Mgr. X Y**
- vyhodnocení za 1. období provedl:
- vyhodnocení za 2. období provedl:

Plán práce - cíl vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva:

1. Sociabilita:

Dívka je velmi citlivá, bystrá, pamatuje si dlouho různé události a dokáže to využít ve svůj prospěch, je třeba si dávat velký pozor na to, co říkáme. Ráda slyší pochvalu, záleží jí na tom, aby pracovala správně. Velmi důležitá je pro ni rodina – potřebuje neustálé ujištění a srovnání, že by s tím maminka/tatínek souhlasili. Ve škole dívka moc pěkně pracuje, hezky se chová k dospělým i ke spolužákům, zapojuje se do kolektivu. Oproti loňskému školnímu roku více kontaktuje spolužáky! Inicjuje s nimi hru a dovádí s nimi, ve výjimečných případech se dokonce zeptá i přímo jich (běžně se ptá přes učitelku, přestože ten, koho se ptá, sedí vedle). Zaměříme se především na sociální dovednosti a zvládání stresových situací.

2. Plán práce v jednotlivých předmětech:

Český jazyk a literatura

Čtení

Procvičování všech hlásek již známých ve slovech a větách, čtení nových hlásek metodou splývavého čtení. Rozvoj zraku, sluchu, fonemického uvědomění, pravolevé a prostorové orientace. Reprodukce básniček a říkadel, převyprávění pohádek a krátkých textů podle obrázků nebo návodných otázek. Koncentrace na poslech mluveného slova, pohádek, čteného textu. Správná znaková fixace podobných písmen – b, d, p / r, n, u / t, j, f. Nácvičování změkčování – di, ti, ni, bě, pě, vě ve slovech. Více budeme procvičovat převádění slov a vět z mluvené podoby do psané. Zaměříme se na pochopení čteného, motivaci ke čtení – proč čteme a využití čtení v běžném životě.

Psaní

Uvolňovací cviky, práce s rukou, zápěstím, snaha o odstranění křečovitého držení ruky. Rozvoj psychomotorické koordinace, jemné i hrubé motoriky, pohybové koordinace, prostorové a pravolevé orientace. Stála snaha o

nápravu špatného držení psacího náčiní. Psaní písmen a číslic již známých, přidávání nových, dodržování pořadí písmen a slov, opis i přepis slov, vět, diktát. Psaní hůlkovým písmem, nácvik psacího písma s používáním velkých písmen na začátku věty a vlastního jména. Zaměření na plynulé spojování písmen psacího písma ve slova. Převádění slov z mluvené do psané podoby.

Matematika a její aplikace

Matematické operace v oboru do 20 bez názoru, do 100 s názorem, numerace do 1000. Porovnávání a rozklad čísel v oboru do 100, psaní a čtení čísel do 1000. Řešení jednoduchých slovních úloh, orientace v prostoru a čase. Manipulace s mincemi. Základy geometrie – používání pravítka, rýsování úsečky a přímky. Počítání s přechodem přes desítku s názorem / bez názoru – pro pochopení a porozumění, doplňování tabulek, schémat a posloupnosti čísel.

Člověk a jeho svět

Prvouka

- Orientace v okolí bydliště, v okolí školy, popis cesty do školy a nejvýznamnější místa v okolí.
- Rodina a vztahy, základy společenského chování, tolerance k odlišnostem spolužáků a lidí v našem okolí.
- Orientace v čase (roční období, den, týden, měsíc, rok – kalendář), určování hodin – na minuty, rozlišování děje v minulosti, přítomnosti a budoucnosti.
- Život dnes a v dávných dobách, události a pověsti regionu.
- Nejznámější kulturní, historické a přírodní památky.
- Péče o pokojové rostliny a drobná domácí zvířata.
- Příroda – změny, zvířata, rostliny, ovoce, zelenina, byliny, dřeviny. Základní zásady chování v přírodě, pokusy se známými látkami (voda, citron, med, sůl, cukr apod.).
- Základní hygienické návyky a sebeobsluha, bezpečné chování, sdělení vlastních obtíží a pocitů, ošetření drobných poranění.
- Jednotlivé etapy lidského života.

Řečová výchova

– pod vedením školního speciálního pedagoga – logopeda

Obsah ostatních předmětů je dán Školním vzdělávacím programem pro ZŠS.

Realizační tým:

- Třídní učitelka: Mgr. X Y
- Asistentka pedagoga: Bc. X Y
- Školní logoped: Mgr. X Y
- Ředitel školy: PaedDr. X Y
- Zákonný zástupce: X Y
- Konzultant SPC: Mgr. X Y

V dne:

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN Č. 2

Jméno a příjmení žáka: Hana xxxxxxxxxxxxxxxx

Datum narození:

Třída: 5. A

Poslední vyšetření:

Závěr odborného vyšetření, diagnóza: Vývojová porucha učení a chování, ADHD, oslabení v oblasti grafické složky písma. Aktuálně medikována (Ritalin).

Doporučená forma vzdělávání žáka: Individuální integrace

Učební dokumenty: Ve světě se neztratíme

Účast dalšího pedagogického pracovníka: Ne

Předpoklad navýšení finančních prostředků: Žák splňuje podmínky pro **individuální integraci** v rámci kmenové ZŠ a k čerpání navýšených finančních prostředků.

Pedagogická diagnóza: Hanka má výrazné výkyvy ve výkonnosti, které jsou do značné míry ovlivněné zvýšenou unavitelností. Často se u ní projevují poruchy spánku (v noci nemůže spát, ve škole je pak unavená), trpí také migrenózními stavy. Přestože má nadprůměrné nadání, dosahuje ve škole průměrných výsledků. Je však velmi zvidavá, v oblastech svého zájmu (příroda, umění) má široké znalosti. Ačkoli byla v minulosti navrhována podpora AP, v tuto chvíli Hanka výuku zvládá dobře i bez něj, rodiče se stávajícím stavem souhlasí. V kolektivu nemá Hanka větší problémy, případné neshody řeší občas ve spolupráci se školním psychologem. Spolupráce s rodiči je velmi dobrá. S rodiči dohodnuto podávání medikace během vyučování třídním učitelem.

Vzdělávací cíle: Obecné vzdělávací cíle jsou stanoveny v souladu se schváleným vzdělávacím programem a cíli základního vzdělávání žáků.

Integrační cíle: Důraz bude kladen na rozvíjení schopnosti učit se, fixaci správných pracovních návyků, samostatnosti žáka a motivaci pro vzdělávání.

Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice atd.: Bude vhodné využívat motivačně zajímavý obrazový materiál a další pomůcky.

Pracovní listy pro rozvoj percepčně-motorických funkcí, časopisy, hádanky, křížovky, přehledy a pravidla pravopisu, slovníky, počítačové programy.

Obecné metody a formy práce:

- Poskytovat dostatečné časové dotace pro načtení zadání, vypracování úkolů i následnou kontrolu vypracovaného.
- Umožnit žákyni vypracovat kontrolní práce nebo alespoň je kontrolovat o samotě (v kabinetu).
- Ověřovat porozumění zadání, případně zadání zopakovat. Nezapočítávat do klasifikace chyby z nepozornosti (nebo z chybně interpretovaného zadání).
- Zohlednit nižší úpravu písemného projevu i dalších grafických projevů.
- Omezit časově ohraničenou formu ověřování vědomostí. Při nezdaru dát možnost následného opravení ústní formou.
- Rozsah písemných úkolů adekvátně zkrátit ve prospěch kvalitnějšího provedení.
- Respektovat emoční výkyvy dívky a výkyvy v koncentraci pozornosti (během vyučovací hodiny i dne).
- Reagovat na zvýšenou únavnost zejména ke konci školního roku.

Hodnocení: Z výše uvedeného je vhodné, aby školní výkony byly zohledňovány dle metodického pokynu MŠMT ČR.

Individuální plán pro jednotlivé předměty:

Český jazyk

Současný stav

Aktuálně Hanka bez problémů zvládá tempo třídy. V hodině je aktivní, snaživá, během hodin se neobjevují výraznější výkyvy v koncentraci, sama se snaží v hodině obstát co nejlépe ve srovnání se spolužáky. V odpoledních hodinách se jeví unaveněji než na počátku vyučování. Potřebuje neustále kontakt s vyučujícím tak, aby byla schopná spolupracovat a koncentrovat se na pokyny vyučujícího. Vyhovuje jí, pokud sedí sama a není rušená. Soukromě chodí na doučování z ČJ.

Plán

Aktuálně není potřeba nijak upravovat tematický plán ve smyslu redukce učiva nebo speciálních metod práce. Nadále je potřeba uplatňovat individuální přístup – tolerovat pomalejší tempo práce, písemný projev (pravopisná a doplňovací cvičení, diktáty, kontrolní práce a slohové práce), samostatný ústní projev (tolerance při výstupech před třídou). I v českém jazyce tolerovat výkyvy v náladě a psychické kondici, které se odrážejí na celkové výkonnosti.

Další metody a formy práce

Zohledňována bude ve smyslu krácení diktátů a pravopisných cvičení, aby měla více času na kontrolu. Bude jí umožněno kontrolovat si písemné práce v klidu mimo třídu (v kabinetu). Stejně tak dostane více času na ústní vyjádření.

Matematika

Současný stav:

Učivo zatím zvládá bez problémů, ale je zbrklá a nesoustředěná.

Plán:

- čtení a zápis čísel větších než milion
- porovnávání čísel a znázornění na číselné ose
- jednoduché nerovnice
- zaokrouhlování čísel
- početní operace s přirozenými čísly
- jednoduché slovní úlohy
- odhady výsledků
- číselné řady, tabulky závislostí
- sloupkový diagram, zakreslení vzájemné závislosti
- čtverec, obdélník, trojúhelník, obvody a obsahy
- základní tělesa, vlastnosti krychle, kvádry a jejich síť v rovině
- desetinná čísla, jejich zápis a zaokrouhlování
- desetinná čísla v praxi

Žákyně bude vyučována podle osnov 5. ročníku. Je třeba se zaměřit na zautomatizování všech spojů násobitek, názorně vytvořit představu víceciferného čísla, u slovních úloh provádět před řešením ústní rozbor. Věnovat pozornost správnému zápisu zadání úlohy a jejímu správnému porozumění, nácviku sebekontroly zápisu a kontroly výpočtu. Trénovat vůli, vytrvalost a samostatnost při dokončení úkolu. Kontrolovat plnění úkolů.

Další metody a formy práce:

Využívání názorných pomůcek, kratší písemné práce, doplňovací cvičení, upřednostnit kvalitu nad kvantitou, častější střídání činností, pozornost věnovat rozboru případné chybovosti (chyby způsobené nezvládnutím učiva – chyby vzniklé chybným zápisem).

Anglický jazyk

Současný stav:

Hanka zvládá učivo bez obtíží. Pamatuje si základní slovní zásobu i gramatiku. Problémem je její roztěkanost, kvůli které zbytečně chybuje.

Plán:

Žákyně bude vyučována podle osnov 5. ročníku. Zatím není třeba redukce učiva ani speciální metody práce. Pozornost bude věnována rozvoji poslechu, všech řečových dovedností, čtení i písemnému projevu. Důraz bude kladen na dovednost porozumět vyslechnutému sdělení a ústně se k němu vyjádřit. Tolerováno bude případné pomalejší tempo i výkyvy v náladě a psychické kondici.

Metody a formy práce:

Využívání obrázků, nahrávek, říkanek, básniček, písniček, her a tvořivých činností, interaktivních programů.

Další předměty

Současný stav:

Žákyně ve výchovách nepotřebuje zvláštní vedení. Pracuje většinou se zájmem, dodržuje pravidelný školní režim a má zafixované základní školní návyky (nošení pomůcek, příprava na hodiny apod.) i pravidla komunikace.

Plán:

Žákyně bude vyučována podle osnov 5. ročníku. Bude rozvíjet vůli a vytrvalost. Naučit se hledat v encyklopediích, naučných knihách, na internetu.

Další metody a formy práce:

Individuální přístup, častější motivace, střídání aktivit a možnost pohybového uvolnění, využívání názorných pomůcek, stručné zápisy v sešitech, ověřovat porozumění zadání úkolu, upřednostnit ústní zkoušení, doplňovací cvičení a testy.

IVP vypracovala:

(třídní učitelka)
(učitelka ČJ)
(učitel M)

V..... dne

Ředitel školy:

Zákonný zástupce:

Výchovný poradce:

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN Č. 3

Školní rok: 2013/2014

Jméno žáka
Datum narození	xx. xx. xxxx
Bydliště	
Škola	ZŠ speciální
Rok školní docházky	9.
Typ a stupeň postižení	Souběžné postižení více vadami (A, STMP, LTP)
Vzdělávací program	Školní vzdělávací program pro základní školu speciální č. j. 22 934/2008-61, díl I.
Způsob hodnocení	Slovní

Závěry speciálně pedagogických a psychologických vyšetření

Závěr z psychologického vyšetření ze dne xx.xx. 20xx

Chlapec ve věku X let; s dg. atypický autismus; aktuální intelektové schopnosti v pásmu středně těžké mentální retardace; lékařská dg. DMO – dětská hemiplegie.

Údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické péče včetně zdůvodnění

Dle doporučení SPC je pro žáka vypracován individuální vzdělávací plán. Žákovi se zkracuje časová hodinová dotace na 24 hodin týdně. Bude vyučován ve všech předmětech.

Pedagogické postupy

Redukce učiva, respektování pomalého tempa, neustálá motivace, poskytování pozitivní zpětné vazby, střídání činností, brát ohled na aktuální stav pozornosti, vedení k samostatnosti.

Způsob zadávání a plnění úkolů

Úkoly budou zadávány slovně a některé s názornou ukázkou. Individuální práci bude mít připravenou na pracovním listě nebo v sešitě. Činnosti budou střídány s relaxačními chvilkami.

Učební texty, speciální a kompenzační pomůcky

Obrázkové knihy, učebnice, čítanky, materiály pro výuku globální počty, pracovní listy, puzzle, skládačky, počítač. Vonné oleje pro aromaterapii, PC program Boardmaker pro vizualizaci denního režimu, snoezelen.

Rozsah a obsah péče dalších odborníků mimo výuku

Individuální logopedická péče se školním logopedem.

Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků

Ne.

Potřeba dalšího pedagogického pracovníka či další osoby a její rozsah

Ve třídě bude s pedagogem spolupracovat asistent pedagoga.

Spolupráce se SPC

- odpovědný konzultant: Mgr. XY
- vyhodnocení za 1. období provedl:
- vyhodnocení za 2. období provedl:

Plán práce - cíl vzdělávání, časové a obsahové rozvržení učiva

Sociabilita

Snažit se o udržování a podporování kamarádských vztahů se spolužáky a o přátelské vztahy s pedagogy. Podporovat žákovu sociální komunikaci v prostředí školy i mimo ni. Vést žáka k odpovědnosti a sebedůvěře.

Plán práce v jednotlivých předmětech

Čtení

- upevňování čtení slov (návčik čtení i slov přejatých)
- upevňování správného čtení (čítanka pro vyšší stupeň pomocné školy)
- čtení textů s porozuměním
- cvičení dovedností zapamatování textu a následné řešení problémů
- sluchová diferenciacce a správné čtení dě, tě, ně, vě, mě, bě, pě, di, ti, ni, dy, ty, ny

Psaní

- zpřesnění tvarů písmen a číslic
- psaní slabik a slov podle diktátu
- opis slov a jednoduchých vět
- psaní vlastního jména, adresy bydliště
- forma společenského styku – dopisy
- psaní číslic podle nápovědy
- psaní na PC

Řečová výchova

- edukace a reedukace řeči
- technika mluveného projevu – dýchání, výslovnost, intonace, rytmizace
- rozvoj analyticko-syntetických sluchových cvičení
- rozvíjení fonetického sluchu
- snažit se o správnou výslovnost, slovní přízvuk, intonaci, rytmizaci, tvoření hlasu a melodie věty
- správné používání významu slov, srozumitelné vyjadřování, kultura mluveného projevu
- rozvoj neverbální komunikace, řeč těla, řeč zvuků a slov
- pravidla společenského chování, orientace v sociálních situacích
- dovednosti pro verbální i neverbální sdělování
- komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluvy, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vysvětlování, žádost)

Matematika

ČÍSLO A POČETNÍ OPERACE

- sčítání a odčítání písemně, rozklad čísel
- doplňování číselné řady
- porovnávání čísel, srovnávání (např. bankovky, mince)

ZÁVISLOSTI, VZTAHY A PRÁCE S DATY

- rozlišování vpravo – vlevo

- rozlišování časových pojmů
- manipulace s mincemi (bankovkami)
- doplňování číselné řady (číselná posloupnost)
- vztahy mezi předměty – vztahy ve skupině

ZÁKLADY GEOMETRIE

- poznávání základních geometrických útvarů
- rozlišování geometrických tvarů na různých předmětech
- seznámení s rýsovacími pomůckami (pravítko, kružítko)
- měření délky předmětů

Počítače

- psaní na počítači
- další externí zařízení počítače – tiskárna, reproduktory, skener, digitální fotoaparát
- práce s CD, DVD, USB
- seznámení s internetem
- složitější výukové a herní programy
- využívání počítače jako kalkulátoru
- symboly alternativní komunikace na počítači
- seznámení s internetem
- vyhledávání informací na internetu

Věcné učení

- historie našeho národa – dějiny 20. století (konec první světové války, T. G. Masaryk, hospodářská krize, E. Beneš, mnichovská zrada, fašismus, druhá světová válka, K. Gottwald, únor 1948, stalinismus, Dubček, rok 1968, sametová revoluce, V. Havel)
- člověk ve společnosti – vznik rodiny, svatební obřad, manželství, struktura rodiny i širší rodiny
- poznatky o společnosti – protiprávní jednání a jeho důsledky, ČR v EU
- péče o občana – morálka, náboženství, ochrana přírody, zdravý způsob života, bezpečnost, kultura

Přírodověda

základní poznatky z přírodopisu

- člověk – opakování stavby a funkcí těla
- naše planeta – stavba země, zemská kůra
- vztahy organismů v přírodě
- hospodářsky důležité rostliny
- ochrana životního prostředí

základní poznatky z fyziky

- magnet, kompas, el. energie (výroba, transformátory, zkrat, nebezpečí napětí), blesk, zdroje světla, zrcadla, lámání světla, čočky

základní poznatky z chemie

- vlastnosti látek, směsi
- voda v přírodě, pitná a užitková voda
- vzduch, kyslík jako jedna ze složek vzduchu, čistota ovzduší
- nejjednodušší látky – kyseliny, hydroxidy, soli
- uhlí, ropa, plyn
- organické látky – sacharidy, tuky, bílkoviny
- užitečnost a nebezpečí chemických látek

základní poznatky ze zeměpisu

- planeta Země (střídání ročních období, teplotní pásy)
- Česká republika (služby, doprava)
- světadíly a oceány

Pracovní a výtvarná výchova

- kresba – rozvoj vlastní fantazie, kresba klasická, netradiční
- malba - klasická (akvarel, tempera)
- konstruování a tvarování z různých materiálů – papírová mozaika, potisk na textil, batika
- grafika – otisk předmětů, přírodnin
- výtvarné práce v materiálu – práce s keramickou hlinou (vymačkávání, modelování, vykrajování)
- sebeobsluha
- práce s drobným materiálem – navíjení vlny, navlékání korálků, stříhání, nácvik uzlu a kličky, překládání papíru, lepení, vykrajování, nácvik vyšívání
- pěstitelské práce – zalévání pokojových rostlin, pěstitelské práce, sběr přírodnin
- práce v domácnosti – udržování čistoty okolního prostředí, utírání prachu, zdokonalování stolování, umývání země, vysávání

Tělesná výchova

- zaměřené na činnosti ovlivňující zdraví (správné dýchání, držení těla, relaxace)
- činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností (rozvoj pohybových dovedností, plavání)

Hudební výchova

- vokální a instrumentální činnost (správné dýchání, hra na hudební nástroje)
- poslech (rozlišení zvuků)
- hudebně-pohybové činnosti (propojení vlastního pohybu s hudbou)
- muzikoterapie

Realizační tým

Třídní učitel:

Asistent pedagoga:

Ředitel školy:

Zákonný zástupce:

Konzultant SPC:

V dne

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN Č. 4

Jméno žáka:	Škola:
Datum narození:	Třída: 4. A
Datum posledního vyšetření:	
Kontrolní vyšetření: konec 5. ročníku	
Stručná diagnóza: méně rovnoměrný vývoj rozumových schopností, vývojová dyslexie a dysortografie	
Předpokládaná platnost IVP: školní rok 2012/2013	
Vyučovací předmět/y: český jazyk, matematika, vlastivěda, přírodověda	
Konkrétní cíle: rozvíjet pozitivní sebepojetí, realisticky přijímat některé své nedostatky, podporovat schopnost říci si o podporu ve výuce; čtení s porozuměním – v textu rozlišovat podstatná fakta a hledat souvislosti mezi nimi (i ve slovních úlohách), důsledně po sobě kontrolovat napsané s odůvodňováním a s využitím tabulek gramatických jevů, hledat možnosti v přehlednosti v písemném projevu.	
Úprava organizace výuky: respektování individuálního tempa dítěte, pohybové uvolnění, relaxace i v průběhu výuky.	
Časové a obsahové rozvržení učiva: podle tematických plánů třídy s větší časovou dotací při písemném projevu a procvičování nového učiva.	
Pedagogické postupy: poskytovat pozitivní zpětnou vazbu; kontrolovat pochopení zadání úkolu či instrukce, omezit časově limitované úkoly, respektovat individuální tempo; častěji využívat názoru a prodlouženého procvičování, v některých oblastech preferovat ústní procvičování; diktáty částečně nahrazovat doplňováním pravopisných jevů nebo je zkracovat, případně umožňovat kontrolu podle textu.	
Způsob hodnocení a klasifikace: dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16, vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů motivační známkou	
Rozlišovat chyby specifické a pravopisné, tolerovat kolísání pozornosti a tím i výkonnosti, respektovat individuální tempo, rychlou unavitelnost, ocenit i snahu a zájem.	
Speciálně pedagogická a psychologická péče: PPP X, klinický psycholog PhDr. XY, žákyně je zařazena do individuální speciálně pedagogické péče v rámci školy (pondělí 13 – 13.45 h).	
Kompenzační a učební pomůcky (včetně zdůvodnění): bzučák, tabulky s probíranými jazykovými jevy, přehledy matematických jevů, dyslektické čítanky, karty na postřehování, PC program Dyscom	
Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě (včetně zdůvodnění): ne	
Účast dalšího pedagogického pracovníka (včetně zdůvodnění): asistent pedagoga ve třídě je již přítomen kvůli třem jiným žákům;	
Předpoklad navýšení finančních prostředků: ano; závažnost postižení opravňuje žákyni zařadit do režimu speciálního vzdělávání a k čerpání zvýšených finančních prostředků dle odborného posudku z PPP ze dne 2. 10. 2012	
Další důležité informace: pozitivní orientace na praktické činnosti (organizace i provedení), těžko přijímá svou nedostačivost způsobenou poruchou učení.	
Spolupráce se zákonnými zástupci: pečlivá příprava na vyučování pravidelným opakováním probraného učiva společně se žákyní, kontakt s vyučujícími.	
Podíl žáka na řešení problému: systematická příprava na vyučování i na individuální speciálně pedagogickou péči.	
Pracovník PPP/SPC, který spolupracuje se ZŠ:	
Na vypracování IVP se podíleli: třídní učitel, školní speciální pedagog, PPP.	
ředitel ZŠ	třídní učitel
	zákonný zástupce
	za PPP/SPC
	školní speciální pedagog
V Praze dne 31. 10. 2012	

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN č. 5

I. Vyplní škola:

Škola	Mateřská škola
-------	-----------------------

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně		XX YY	
Datum narození	2009	Bydliště	
Ročník	1. ročník		
Školní rok	2013/2014		

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle IVP ze dne	27. 6. 2013
---	-------------

Zdůvodnění
(informace o schopnostech žáka/žákyně, důvody k integraci žáka/žákyně, specifika chování a sociální vztahy, postoj rodičů)

Dítě pokračuje v předškolním vzdělávání formou individuální integrace na základě doporučení z Pedagogicko-psychologické poradny
 Druh zdravotního postižení: 0914 – vývojová porucha chování ADHD
 Zpráva z psychologického vyšetření: viz příloha

Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	
--	--

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	Pedagogicko-psychologická poradna
---	-----------------------------------

II. Vyplní školské poradenské zařízení:

Název a adresa školského poradenského zařízení	Pedagogicko-psychologická poradna
--	-----------------------------------

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení

Jméno a příjmení žáka/žákyně	XX YY		
Datum narození	2009	Bydliště	
Vyšetření dne	28. 2. 2013		
Kontrolní vyšetření dne			

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení	
Rozsah a typ nadání žáka/žákyně, oblast nadání* Druh a stupeň postižení žáka/žákyně*	0914 – vývojová porucha chování ADHD
Vzdělávací potřeby žáka/žákyně	Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami
Míra podpůrných opatření	

* **nehodící se škrtněte**

Způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče	Individuální speciálně pedagogická péče je poskytována v rámci dopoledního pobytu v MŠ (od 8 do 10 hodin). Cílem je vytvoření optimálních podmínek pro pracovní i herní činnosti (tj. individuální vedení v rámci řízených aktivit, dohled při pohybových činnostech, usměrňování impulzivních reakcí, zajištění bezpečnosti), dosažení co největší samostatnosti.
Specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem/žákyní)	Chlapec bude veden dle individuálního vzdělávacího plánu, sestaveného s využitím ŠVP MŠ, upraveného pro děti s ADHD.

Doporučené kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky	<p>Pomůcky a pracovní listy sloužící k rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky, zrakového rozlišování; odborná literatura týkající se ADHD Bednářová: Kreslení před spaním; Co si tužky povídaly; Mezi námi pastelkami Bednářová: Zrakové rozlišování I. Michalová: Shody a rozdíly Prekopová, Schweizerová: Neklidné dítě Laniado: Máte neklidné dítě? Trojhránek – pomůcky v nácviku správného držení psacího náčiní Protiskluzová podložky na malování, grafomotorické cviky apod. deskové hry, puzzle</p>
Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka	<p>Pedopsychiatrička doporučuje v MŠ přítomnost asistenta pedagoga – zajištění bezpečnosti XX YY, individuální přístup, individuální vedení při řízených i volných aktivitách, usměrňování impulzivních reakcí, dopomoc při dodržování pravidel, v kontaktu s ostatními dětmi. Potřeba individuálního vedení v rámci jednotlivých činností, potřeba dohledu při pohybových aktivitách. Velmi důležitá je individuální podpora při rozvoji potřebných dovedností (sebeobsluha, volná hra, řízené aktivity v MŠ). Zajištění bezpečnosti dítěte.</p>
Návrh snížení počtu žáků a žákyň ve třídě	
Potřeba navýšení finančních prostředků	
Časové a obsahové rozvržení výuky	Viz IVP
Další doporučení, významné informace z průběhu vyšetření	
Závěry vyšetření	<p>Projevy ADHD se u chlapce projevují od nástupu do MŠ. XX YY je v péči klinické psychologičky a neuroložky – z důvodu ADHD. Psychologickým vyšetřením Mgr. byla zjištěna nerovnoměrná úroveň psychomotorického vývoje, dráždivá CNS, narušení expresivní složky řeči.</p>
Zpracoval	Mgr. I. Č. – psychologička
Podpis, razítko	
Jméno a příjmení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt	

III. Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu:

Vyučovací předmět	Individuální integrace dítěte do MŠ
-------------------	-------------------------------------

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka/žákyně	XX YY		
Třída	1. třída	Školní rok	2013–2014
Vyučující; datum, od kdy žáka/žákyni předmětu vyučuje	Mgr. J. C. Bc. M. V. Od 2. 9. 2012		
Změna vyučujícího v průběhu školního roku, datum změny			
Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	<p>Vstupní pedagogická diagnostika probíhala podle vypracovaných tabulek (dovednosti, vědomosti, návyky) s určením, zda dítě zvládá danou položku samostatně, s dopomocí, příp. nezvládá vůbec (viz příloha)</p> <p>Chlapec navštěvuje mateřskou školu již druhým rokem, nově je však individuálně integrován. XX YY se nadále projevuje velice hyperaktivně, chvíli neposedí. Vyhledává pohybové aktivity – běhání, skákání na trampolíně, jízdu na koloběžce a tříkolce, jízdu na „dětském jezdítku“. Rád se zapojuje do pohybových her, ale jejich pravidla nechápe, spíše napodobuje ostatní. Z pohybu má velkou radost. Stále se pohybuje spontánně po třídě, ale již reaguje, když na něho voláme jménem, již si uvědomuje, když dělá něco, co nesmí (ale zkouší a klidně neposlechne).</p> <p>Mezi jeho oblíbené hry patří hry s auty, začíná konstruovat ze stavebnic, lega. Při těchto hrách vydrží nejdéle, také se při nich snaží vyhledávat kamaráda ke hře. Kooperace a chování ve skupině – XX YY neumí spolupracovat, nemá konkrétního kamaráda (hraje si se všemi). Jeho pozornost je velice krátkodobá. Přebíhá od jednoho ke druhému. Při stolování vydrží déle sedět, umí si po sobě odnést talíř a hrníček (na povel, cílený přímo k němu). Již umí používat toaletu, umí si utřít ruce, ale při všech těchto činnostech potřebuje dohled. Stále si nepoznává svoji značku, orientuje se podle místa. Řeč se vlivem kolektivu výrazně zlepšila. Mluví pomocí slov, ale i jednoduchých vět, občas drmolí.</p>		
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně	<p>Prioritou individuální integrace je zlepšit sociální dovednosti, pomoci s osamostatněním v sebeobsluze, podílet se na rozvoji verbální komunikace, nabízet potřebnou dopomoc při hře i pracovních činnostech.</p>		
Učební dokumenty	<p>Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání Školní vzdělávací program „K“ Třídní vzdělávací program 1. třídy MŠ Individuální vzdělávací plán</p>		
Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> - integrace v běžné třídě MŠ - vzdělávání pomocí asistenta pedagoga - zapojování do malých skupin dětí (ranní hry, práce v centrech aktivit) - individuální vzdělávání (pracovní místo) 		

Pedagogické postupy (metody a formy práce)	<ul style="list-style-type: none"> - pozitivní posilování - navázání a udržení očního kontaktu, zajistit plnou pozornost - opakované vysvětlování, co se od něj v určitých situacích očekává - pokyny sdělovat po jednom - důslednost, stanovení hranic, pravidel (z nich neslevovat, neustupovat nežádoucímu způsobu chování) - „kárát“ bezprostředně po události - pravidelnost, režim dne - maximální názornost - střídání řízených a spontánních činností - relaxační činnosti (lehátko, stan, polštářky) - úprava vzdělávacího obsahu dle individuálních potřeb
Používané učební materiály a pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> - encyklopedie, dětské časopisy a knihy - didaktický materiál MŠ - hračky MŠ - publikace (pracovní sešity)
Způsob zadávání a plnění úkolů	<ul style="list-style-type: none"> - upřesnění a plnění úkolů s asistentem pedagoga
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<ul style="list-style-type: none"> - konkrétní činnosti a práce s asistentem pedagoga - vedení individuálního záznamu dítěte
Způsob hodnocení	<ul style="list-style-type: none"> - pochvala - odměna ve formě oblíbené hračky, činnosti
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> - asistent pedagoga - odborný konzultant z PPP (dle potřeby) - třídní pedagogové MŠ
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka/žákyně	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> - pravidelné oboustranné předávání informací při převzetí a odevzdávání dítěte - setkání s matkou dítěte (dle potřeby) a předání vzájemných postřehů z hlediska vývoje, posunu, potřeb dítěte (žák. zástupce, asistentka, pedagogická pracovnice MŠ)
Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím	

Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně	
Období	<ul style="list-style-type: none"> • 1. pololetí školního roku • 2. pololetí školního roku
Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období	<p>I. pololetí</p> <ul style="list-style-type: none"> - přijme režim mateřské školy, pravidelné střídání spontánních a řízených aktivit - s dopomocí dodržuje vysvětlená a pochopená pravidla třídy a MŠ - přijímá adekvátní následky nedodržení dohodnutých pravidel <p>HRUBÁ MOTORIKA</p> <ul style="list-style-type: none"> - koordinovaně provádí skok snožmo (i přes překážku) - dovede stát se zavřenýma očima - přejde po čáře - stojí na špičkách - koordinovaně provádí skoky na jedné noze - hází velký míč obouruč - soustředěně chytá velký míč <p>JEMNÁ MOTORIKA</p> <ul style="list-style-type: none"> - manipuluje s drobnými předměty (navléká korálky, zasouvá kuličky, staví z mozaik podle vlastní fantazie i podle předlohy, staví z lega...) - správně drží nůžky - stříhá (proužky) <p>GRAFOMOTORIKA</p> <ul style="list-style-type: none"> - při spontánní kresbě dodržuje mírný přítlak na podložku - plynule vede čáru - zvládá tyto grafomotorické prvky – „šmodrchanice“, svislá čára, vodorovná čára, kruh (provádí je na velký arch papíru, tabuli, do písku) - začíná používat správné držení tužky <p>VIZUOMOTORIKA</p> <ul style="list-style-type: none"> - čará mezi dvěma liniemi <p>ZRAKOVÁ PERCEPCE A PAMĚŤ</p> <ul style="list-style-type: none"> - přiřadí barvu (základní barvy) - na pokyn ukáže požadovanou barvu (základní barvy) - pojmenuje základní barvy - vyhledá známý předmět, objekt na obrázku - skládá jednoduchá puzzle (obrázky ze dvou, tří, čtyř i několika částí) <p>PROSTOROVÁ ORIENTACE</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozliší a rozumí pojům nahoře, dole - rozliší a rozumí pojům vpředu, vzadu - rozliší a rozumí předložkovým vazbám před, za, nad, pod, vedle, mezi - rozliší pojmy první, poslední <p>ŘEČ</p> <ul style="list-style-type: none"> - pojmenuje známé věci, zvířata, osoby na obrázku - ukáže na obrázku činnost

- řekne, co je na obrázku (slovně)
- s dopomocí reprodukuje jednoduchou říkanku, písničku
- upřednostňuje verbální komunikaci, pomocí řeči dosahuje cíle
- zapojí se do komunikace v kruhu (podle svých možností)
- předá krátký vzkaz
- udržuje oční kontakt
-

SLUCHOVÁ PERCEPCE A PAMĚŤ

- lokalizuje zvuk (ukáže směr)
- pozná předměty podle zvuku
- naslouchá krátkému příběhu
- zopakuje větu ze tří slov
- zopakuje tři nesouvisející slova
- zopakuje větu ze čtyř slov

PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

- rozliší, rozumí pojům malý × velký
- rozliší, rozumí pojům hodně × málo
- rozliší, rozumí pojmu všechny
- rozliší, rozumí pojům krátký × dlouhý
- rozliší, rozumí pojům nízký × vysoký
- rozliší, rozumí pojům prázdný × plný
- rozliší, rozumí pojům méně × více
- třídí podle barvy
- třídí podle velikosti
- třídí podle tvaru
- počítá do čtyř

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

- navazuje přirozená dětská přátelství
- půjčuje si hračky s ostatními
- respektuje potřeby a přání kamarádů při společné hře
- udržuje pořádek
- samostatně uklízí po hře, pracovní činnosti
- rozliší mezi hrou a úkolem
- krátkodobě se soustředí na danou činnost
- dodržuje daná pravidla
- správně používá slova: děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou
- zapojuje se do činností ve skupině
- počká, až na něj přijde řada
- správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, požadavek, zákaz...)

HRA

- zapojuje se do konstruktivních činností – staví podle fantazie
- staví z drobných stavebnic
- rozvíjí hru ve dvojici
- s dopomocí kooperuje v malé skupině

SEBEOBSLUHA

- bez vyzvání si umyje a utře ruce
- pozná bezpečně svoji značku
- na upozornění se s dopomocí vysmrká
- rozezne si zip
- sám si natáhne kalhoty (bez dopomoci)
- sám si obleče tričko, svetr (bez dopomoci)

	<ul style="list-style-type: none"> - zapíná a rozepíná knoflíky - své věci si skládá a ukládá na správné místo - správně drží lžici - pomáhá s chystáním ke stolování - během celého jídla sedí u stolu
Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva	
Prodloužení délky vzdělávání	
Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně	

Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyni (reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny)			
Datum			
Přítomni		Podpis	
Závěry pro další vzdělávání žáka/žákyně			

Osoby, zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Mgr. J. C. Bc. M. V.	
	Zkratka vyuč. předmětu		
Vyučující			
Školský poradenský pracovník (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog)			
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP)		Mgr. I. Č.	
Zákonný zástupce žáka/žákyně		A. V.	
Žák/žákyně			

Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, odůvodnění	Asistent pedagoga
--	-------------------

V Olomouci dne 26. 9. 2011

Podpis ředitele/ředitelky školy

5 STANDARDNÍ ČINNOSTI PŘI METODICKÉM VEDENÍ UČITELŮ ŠKOLNÍM SPECIÁLNÍM PEDAGOGEM

Dana Osvaldová, Pavel Koreň, Jana Šťastná, Jana Mrázková

***Anotace:** Kapitola nabízí pohled na metodické vedení učitelů školními speciálními pedagogy získaný na základě zkušeností z let 2005–2013, a to díky projektům VIP-KARIÉRA, následně RŠPP a nyní RAMPS-VIP III. V zapojených školách byla budována školní poradenská pracoviště a učitelům se tak začalo dostávat přímo ve škole odborné metodické podpory ze strany školních specialistů. Text se zaměřuje na ty nejdůležitější aktivity v oblasti podpory učitelů ve prospěch inkluzivního vzdělávání.*

***Klíčová slova:** pedagog, školní speciální pedagog, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, integrace*

5.1 Úvod

Publikace vznikla jako metodická podpora začínajícím **školním speciálním pedagogům**, kteří pomáhají a v budoucnu budou pomáhat přímo ve školách pedagogům a asistentům pedagoga reagovat na rostoucí rozmanitost žáků v českém školním systému, ať jde o rozdílnost intelektuální, sociální, etnickou, kulturní, jazykovou aj. Může sloužit i **pedagogům škol hlavního vzdělávacího proudu**, kteří ve svých třídách vyučují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky se zvýšenou mírou pedagogické podpory i ředitelům škol, kteří integrační a inkluzivní proces podporují.

Pátá kapitola naší publikace si klade za cíl podpořit školní speciální pedagogy, kteří odborně vedou učitele a asistenty pedagoga ve prospěch žáků, kteří potřebují cílenější druh podpory oproti ostatním.

5.2 Současný stav problematiky

Významné změny, kterými prochází české školství v posledních letech, kladou i **nové nároky na práci vedení škol a pedagogů**. Mění se pojetí výuky a přístup k ní, pedagogové aplikují do výuky nové metody, mění se způsob hodnocení žáků, do výuky se více zavádějí informační technologie, nabídka vzdělávacích programů je rozmanitější. Po implementaci školních vzdělávacích programů do života škol přicházejí postupně úpravy RVP, tedy následně i úpravy školních vzdělávacích programů.

Společně s výše uvedeným se stupňují i nároky žáků a jejich zákonných zástupců **na zvyšování kvality výuky ve školách, což klade vyšší nároky na odborné, pedagogické i lidské kvality učitelů**. V době tvorby školních vzdělávacích programů organizovalo mnoho ředitelů pro své pedagogy další vzdělávání, které v omezené míře (vzhledem k finančním možnostem škol) probíhá i nyní.

Výraznou a ucelenou podporu nejen pedagogům, ale i žákům a jejich zákonným zástupcům, však přinesl až projekt VIP-Kariéra, díky kterému byla ve více než 140 školách v letech 2005–2008, zřízena školní poradenská pracoviště. V roce 2009, při realizaci projektu RŠPP-VIP II, bylo víc než jasné, že služby školních psychologů a školních speciálních

pedagogů přímo ve školách jsou potřebné, ničím nezastupitelné. Současný projekt RAMPS-VIP III se zaměřuje na **zvýšení kvality poradenských služeb, poskytuje pedagogům podporu při práci s podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními a eliminuje rizika ve vzdělávání.** V budoucnu by měly poradenské služby speciálněpedagogické či psychologické přímo ve školách fungovat pod legislativní oporou.

5.3 Metodická podpora učitelů ze strany školních speciálních pedagogů v projektu RAMPS-VIP III

Cílem metodiky je nastínit zejména začínajícím školním speciálním pedagogům oblasti, ve kterých mohou být učitelům skutečně účinnou podporou, zejména při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zvýšenou potřebou pedagogické podpory, při jednání se zákonnými zástupci žáků, či dalšími odborníky, v otázce legislativy i dalšího vzdělávání pedagogů. Při zpracování metodiky jsme vycházeli z písemných údajů, které jsme nasbírali přímo od školních speciálních pedagogů a třídních učitelů ve školách zapojených v projektu RAMPS. V **dotazníkovém šetření** realizovaném ve školách zapojených v projektu jsme se zaměřili na zjištění:

- jaká očekávání mají pedagogové od školních specialistů
- do jaké míry jsou schopni školní speciální pedagogové tato očekávání naplnit a jak probíhá žitá realita
- kam by se metodické vedení specialistů směrem k pedagogům mělo ubírat

Po sběru a kompletaci dat (odpovídalo téměř 100 pedagogů) jsme analyzovali zjištěné údaje společně s osmnácti školními speciálními pedagogy, z nichž dvanáct je v projektu zapojeno již od jeho vzniku.

Zda jsou očekávání pedagogů v souladu s možnostmi specialistů ve školách, jsme pro přehlednost zjišťovali:

- směrem ke konkrétním skupinám žáků s potřebou vyšší pedagogické podpory a se speciálními vzdělávacími potřebami
- směrem k podpoře při jednání s rodiči
- směrem k podpoře při jednání s dalšími odborníky
- v otázce vedení povinné dokumentace a v oblasti legislativy
- v otázce podpory při dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Výstupy z šetření očekávání pedagogů reflektovaných pohledem školních speciálních pedagogů lze shrnout do následujících témat, podrobné výsledky šetření jsou uvedené v příloze č. 1.

Zavedení **pozice školního speciálního pedagoga** přímo na škole, tedy přítomnost člověka – odborníka, který „je tu jen pro ně“, proto, aby jim pomáhal, pedagogové **nesmírně** oceňují. Je však důležité stanovit jasné hranice spolupráce, aby pedagogové, byť ne cíleně, nepřenesli svou zodpovědnost na specialistu.

Z šetření vyplynulo, že v **oblasti výchovy a vzdělávání žáků** s poruchami učení jsou v praxi naplňována téměř všechna očekávání pedagogů. Učitelé oceňují především metodickou podporu ve smyslu konkrétních metod a námětů, jak se žáky pracovat, dále spolupráci školního speciálního pedagoga při vytváření IVP. Kromě vlastní metodické podpory oceňují

také přímé vedení žáků školním speciálním pedagogem. S touto problematikou mají pedagogové na základních školách i speciální pedagogové největší zkušenosti.

V oblasti péče o **žáky s poruchami chování** jsou nejvíce oceňovány konzultace se specialistou, neboť práce s těmito žáky je velmi náročná, dlouhodobá, často s malým efektem. I pouhá možnost sdílení problému je však pro učitele účinnou podporou, školního speciálního pedagoga však učitelé vyhledávají opět při vypracování IVP, dále pak učitelé opět oceňují konkrétní možnosti práce se žákem, nad rámec metodické podpory též vyzdvihují součinnost školního speciálního pedagoga při zvládnutí afektu žáka a jeho přímé vedení specialistou. Vztah specialistů k této problematice je různý, záleží na odborné erudici, která je v této oblasti limitována skutečností, zda školní speciální pedagog absolvoval dlouhodobé vzdělávání v etopedické oblasti (psychoterapeutický výcvik).

V oblasti integrace **žáků se zdravotním postižením** (máme na mysli např. Aspergerův syndrom, Downův syndrom, DMO atd.) jsou očekávání pedagogů různorodá, závisející na míře zkušeností s integrací dětí s postižením. Metodická podpora školního speciálního pedagoga ve školách s malou zkušeností s integrací je v těchto případech intenzivnější, specialista tam také zajišťuje velmi detailně úpravu podmínek ve vzdělávání pro žáka. Nesmíme opomenout také metodické vedení, které poskytuje asistentovi pedagoga.

V oblasti **spolupráce s rodiči** učitelé oceňují přítomnost školního speciálního pedagoga na jednání s rodiči, případně vedení speciálního pedagoga, jak s rodiči komunikovat po obsahové i formální stránce. Školní speciální pedagog zprostředkovává také odborné informace a služby dalších odborníků učitelům, případně pomáhá učitelům s interpretací odborných zpráv. V oblasti dalšího vzdělávání učitelů školní speciální pedagogové často doporučují vzdělávací témata či lektory na základě zakázky ředitele školy. Ne vždy se ukazuje jako prospěšné, pokud školní speciální pedagog lektoruje na vlastní škole. Vlastní vzdělávání ve škole provádějí školní speciální pedagogové hlavně formou seznamování pedagogů s novými studijními materiály či speciálními pomůckami, často předvádějí využití pomůcek v přímé činnosti se žáky.

5.4 Možnosti metodické podpory učitelů školním speciálním pedagogem

Možnosti podpory učitelů můžeme vidět na obecné úrovni ve smyslu sdílení, motivace, či cíleně ve smyslu metodického vedení, vzdělávání, realizace intervenčních opatření ve třídě, přímé práce se žákem, podpory učitele při jednání s rodiči nebo dalšími odborníky.

Školní speciální pedagog by měl být schopen analyzovat možnosti a limity učitele s ohledem na složení třídy ve smyslu počtu a charakteristik žáků se zvýšenou mírou pedagogické podpory a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školní speciální pedagog by měl hranice své péče posouvat od žáků se speciálními vzdělávacími potřebami směrem ke všem žákům, kteří jeho pomoc potřebují a tímto směrem vést i pedagogy.

Pro inspiraci uvádíme některá konkrétní doporučení pro podporu pedagogům a asistentům pedagoga.

5.4.1 Metodická podpora učitelů v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s potřebou vyššího stupně pedagogické podpory a žáků se SVP

Na počátku školní docházky potřebují často žáci **zvýšenou míru individualizované podpory**, neboť se zde ocitají děti z různě podnětného rodinného prostředí, s různými tělesnými, zdravotními i psychickými dispozicemi a s komunikační i sociální zkušeností. Jedná se o „běžné“ žáky, kteří zatím nejsou zařazení v kategorii žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přesto potřebují krátkodobě či dlouhodobě individualizovanou péči. Často se stává, že tyto děti bývají časně a mnohdy i zbytečně vyřazovány z hlavního vzdělávacího proudu.

Třístupňový model péče (Mertin, Kucharská a kol., 2007) upozornil na důležitost práce učitele v počátcích vzniku obtíží u žáka. Proto je potřebnou součástí práce školního speciálního pedagoga i podpora učitelů v jejich pedagogickém snažení a pomoc při identifikaci vzdělávacích potřeb žáků. Je však nutné mít na mysli, že se musí jednat o učitelem vyžádanou pomoc a jen společnou diskuzí je možné pojmenovat podporu žákovi.

Problematika **školní nekázně**, ať jsou její příčiny jakékoliv, je pracovníky školy vnímána jako velmi obtížná nejen pro ně, ale i pro ostatní žáky a dítě samotné. Rodiče ostatních žáků se často dožadují rychlé nápravy či velmi často i „odstranění dítěte“ z kolektivu a neustálým tlakem či svoláváním mimořádných třídních schůzek stavějí pedagoga do nelehké role.

Součástí přípravy na jednání s rodiči ostatních žáků ve třídě by měl být pohovor s rodiči problémového žáka, kde bude domluveno, co se ostatním rodičům sdělí a s jakým cílem. Doporučujeme zůstat u stručného popisu problému a návrhu jeho řešení ve vztahu k třídnímu kolektivu.

Školní speciální pedagog by měl poskytovat metodickou podporu učitelům na základě vlastního pozorování žáka, na základě analýzy odborných zpráv, v případě potřeby zprostředkovat další odbornou podporu. V případě potřeby poskytne školní speciální pedagog pomoc v **krizové situaci**, přijde do třídy, pokusí se žáka s poruchou chování zklidnit, případně si ho odvede do prostor ŠPP a tím umožní učiteli pracovat dále se třídou.

V oblasti práce se **žáky se specifickými poruchami učení** nejprve poskytuje individuální podporu žákovi pedagog, který pracuje podle plánu pedagogické podpory, na kterém se podílí školní speciální pedagog. Pokud obtíže ve vzdělávání přetrvávají, či dokonce narůstají, je po dohodě s rodiči žák vyslán na vyšetření do PPP. V případě, že jsou u žáka zjištěny speciální vzdělávací potřeby, má žák právo být vzděláván podle IVP. V tomto případě je školní speciální pedagog k dispozici učiteli, který IVP zpracovává, dává mu náměty na možná vyrovnávací či podpůrná opatření, doporučuje speciální pomůcky i alternativní studijní materiály, dává návrhy na způsob a formu hodnocení a klasifikace žáka. V průběhu vzdělávání žáka podle IVP pomáhá ŠSP s vyhodnocováním a úpravami IVP. Školní speciální pedagog také vytváří plán pedagogické terapie (reedukace, doučování) v prostředí školy, na kterých se sám podílí pravidelnými činnostmi se žákem či konzultacemi s pedagogem, asistentem pedagoga.

V oblasti výchovy a vzdělávání **žáků se zdravotním postižením** (jedná se o žáky s tělesným, smyslovým, mentálním či kombinovaným postižením a žáky s poruchou autistického spektra) jsou zkušenosti se zařazením do běžného výukového proudu velmi rozdílné. Jsou školy, které integrují žáky se zdravotním postižením již řadu let, poradenská zařízení začlenění do takovýchto škol rodičům doporučují a školy jim převážně vycházejí

vstříc. Je ale i mnoho základních škol, kam ještě integrace „nedorazila“, těchto škol se jak rodiče, tak i poradenští pracovníci zatím varují. Bývají to často školy s jazykovým, matematickým či jiným zaměřením, ale i běžné velké školy.

Pokud je na školu nově přijat **žák se zdravotním postižením**, musí školní specialista nejprve seznámit učitele a asistenta pedagoga s diagnózou a jejími projevy (častými diagnózami jsou Aspergerův syndrom, Downův syndrom, Turnerův syndrom, DMO aj.), dále dlouhodobě metodicky vést, zaučovat pedagogy v používání speciálně pedagogických postupů, které integrovaný žák pro své optimální vzdělávání potřebuje. Leckdy je třeba učitele přesvědčovat, že není možné vzdělávat takového žáka ve třídě, aniž by se narušil klid a soustředěnost ostatních žáků. Je třeba postupného sžívání, vzájemných kompromisů, nalezení a uplatnění výhod, které s sebou integrace přináší. Školní specialista také může navrhnout a poskytnout třídnímu učiteli náměty pro třídnickou hodinu zaměřenou na přijetí žáka se ZP (před nástupem žáka či v době jeho nepřítomnosti), může se sám této hodiny zúčastnit či ji vést, přizvat rodiče handicapovaného žáka. Může též pomoci zrealizovat projektový den zaměřený na poznávání a pomoc handicapovaným obecně, domluvit návštěvu speciální základní školy, např. pro zrakově či tělesně postižené.

Má-li učitel ve své třídě vzdělávat žáka se zdravotním postižením, který potřebuje úpravu vzdělávání dle RVP – Příloha 1 pro **žáky s lehkým mentálním postižením**, znamená to velmi dobře promyslet a připravit nejen učební plán tohoto žáka, ale také strukturu a obsah každé vyučovací hodiny. Nejdříve musí být učitel dobře seznámen s ročním (pololetním) plánem integrovaného žáka v každém předmětu. To je stanoveno v IVP, který třídní učitel ve spolupráci se školním speciálním pedagogem a dalšími učiteli vytváří. Během školního roku pak ve svých přípravách na hodinu musí promyšlet, kdy začlenit integrovaného žáka do běžného učebního programu s ostatními dětmi a jakým způsobem to provést. Pokud je to žák se závažnějším postižením, má učitel nárok na přidělení asistenta pedagoga do třídy, kde se tento žák vzdělává. K tomu je třeba spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, které pro školu vytvoří posudek ke stanovení míry podpory (odborný posudek k integraci). V posudku je stanovena míra a způsob podpory asistentem pedagoga.

Asistent pedagoga je přidělován k žákovi se zdravotním postižením, ale má pomáhat jak integrovanému žákovi, tak být nápomocen učiteli s realizací výuky. Je na učiteli, aby s asistentem promyslel a probral způsob a míru podpory integrovanému žákovi, jak a kdy být k dispozici integrovanému žáku, kdy ho naopak nechat pracovat samostatně a věnovat se jiným žákům. V tom všem potřebuje jak třídní učitel, tak i asistent pedagoga metodickou podporu školního speciálního pedagoga.

Před zahájením školního roku seznámí školní speciální pedagog zúčastněné učitele s obsahem plánu, podle kterého žák bude v daném roce vzděláván. Společně se zaměří na to, co žák už zvládl, k jakým cílům by vzdělávací proces měl vést, co je pro žáka stěžejní a co jen okrajové. (Např. u žáka s DMO, kde se předpokládá, že dlouhodobým cílem bude naučit jej psát třemi prsty jedné ruky na počítačové klávesnici, se výuka v daném roce může zaměřit pouze na čtení psacího písma a obtahování psacího písma na zvětšeném formátu, v dalším roce pak na orientaci na počítačové klávesnici a zahájení psaní na počítači apod.)

Často se stává, že vývoj integrovaného žáka je značně nevyrovnaný a žák nezvládá vyhovět požadavkům daného školního vzdělávacího programu ve všech předmětech. Konkrétní úprava vzdělávacího programu může být stanovena v individuálním vzdělávacím

plánu, zde je však třeba součinnosti s poradenským zařízením, a je třeba vycházet ze závěrů aktuálního psychologického vyšetření žáka.

Při vzdělávání **žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí** je důležité předem získat informace o jejich specifických potřebách a porovnat je s možnostmi, které škola nabízí. Dítě vychází z rodiny a jejích společenských, kulturních i jazykových zvyklostí. Důležitá je i připravenost dítěte na zátěž, chování ve skupině, pracovní návyky.

Specialista by měl být schopen vnímat problém z většího nadhledu, být mediátorem společných setkání učitel – rodič. Významnou pomocí je zmapovat situaci náslechy v hodinách, zvážit možnou podpory z týmu ŠPP či navázat kontakt s odborníky mimo školu. Školní speciální pedagog pomáhá učiteli s tvorbou IVP, sám může s dítětem pracovat na rozvoji školních dovedností na základě vlastní diagnostiky. V případě získání asistenta pedagoga metodicky podporuje asistenta při vedení žáka k získání vyšší motivace a samostatnosti.

Při nástupu **žáka – cizince** školní speciální pedagog nejprve zjišťuje úroveň školních vědomostí a dovedností žáka a promyslí postup při osvojování si českého jazyka – v rámci výuky, v hodinách se školním speciálním pedagogem, individuálně, se skupinou žáků aj. Vhodné je vytvořit IVP, průběžně analyzovat navrhované postupy, což pro učitele představuje zvýšené časové nároky, proto se osvědčuje spolupráce se školním speciálním pedagogem. Na některých školách mají zřízené funkce koordinátorů pro vzdělávání žáků – cizinců, zde speciální pedagog do problematiky příliš nevstupuje. Jinde zajišťuje spolupráci s organizacemi, které pomáhají školám se vzděláváním cizinců (např. META) s potřebou vyšší míry pedagogické podpory.

5.4.2 Metodická podpora učitelů v oblasti komunikace se zákonnými zástupci žáků

Zájem rodičů o kontakt se speciálním pedagogem vyvolávají především učitelé, kteří vtahují do řešení problémů žáků specialistu i rodiče. Specialista je tak zván ke **společným konzultacím a následné odborné péči**, může se významně podílet na procesu sladování představ obou stran, na hledání vhodných strategií řešení problému.

Spolupráci s rodiči ovlivňuje učitel, který by měl dát rodičům informaci, že je možné řešit problém dítěte za účasti odborníka v prostředí školy. Je však nutné začít s informacemi právě u pedagogů, aby měli konkrétní představu, co odborník nabízí, kdy je rodičům k dispozici, jak se mohou objednat na konzultaci. Aby tyto informace byly pozitivní, musí specialista brát pedagoga jako partnera pro spolupráci, poskytovat mu zpětnou vazbu.

Speciální pedagogové by měli vstupovat do **jednání s rodiči** ve složitějších případech. Garantem jednání s rodiči včetně kontroly plnění domluvených pravidel by měl vždy být třídní učitel, speciální pedagog vstupuje jako poradce o konkrétním problému dítěte. Časté „zaklínání se speciálním pedagogem“ může v očích rodičů autoritu učitele snižovat.

Někteří specialisté vedou ve škole kroužek pro předškoláky či spolupracují s učitelem přípravné třídy. V tom případě poskytují konzultace rodičům předškoláků, tj. jak dítě co nejlépe na vstup do 1. ročníku připravovat, co je u jejich dítěte potřeba rozvíjet nejvíc a jakým způsobem. Specialista doporučuje výukové materiály, může rodiče odkázat na logopeda, může s nimi prodiskutovat odklad školní docházky, doporučit jim pro dítě přípravný ročník, dát kontakty na školy, které přípravný ročník mají, vysvětlit potřebnost spolupráce

s poradenským zařízením, které může odklad doporučit a na jehož základě je pak odklad a přijetí do přípravného ročníku schváleno.

Pedagogové vnímají jako velkou podporu účast při jednání s rodiči problémových žáků, zejména v těch případech, kdy se rodiče domnívají, že příčinou neúspěchu jejich dítěte je pedagog, škola. Jako potřebné se jeví též jednání školního speciálního pedagoga s rodiči v krizových situacích, při rozboru výsledku vyšetření ze školského poradenského zařízení, včetně stanovení vyrovnávacích či podpůrných opatření.

5.4.3 Metodická podpora učitelů v oblasti komunikace s dalšími odborníky

Školní speciální pedagog může být významným **zprostředkovatelem v komunikaci** mezi školou a dalšími subjekty – školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC, SVP), orgány péče o děti a mládež, zdravotnickými institucemi, neziskovými organizacemi.

Pedagogové využívají služby školního specialisty zejména při zprostředkování komunikace s pracovníky **školských poradenských zařízení**. Často požadují pomoc při sestavení formulace žádosti o vyšetření, poté žádají rozbor výsledků odborné zprávy, event. podporu při realizaci opatření, která z nich vycházejí. V případě komunikace s vnějšími subjekty musí školní speciální pedagog zajišťovat vzájemnou informovanost, aby se předešlo případným nedorozuměním či chybným postupům. Pro metodickou podporu v této oblasti potřebuje školní speciální pedagog znát především kontakty na různá odborná, především **poradenská pracoviště**.

Často se však učitelé, vychovatelé či rodiče obracejí na specialistu, aby zjistili kontakt také na kvalitního logopeda, dětského psychiatra, neurologa, fyzioterapeuta apod. Je nutné, aby si od počátku své poradenské kariéry speciální pedagog vytvářel **kartotéku kontaktů** na odborníky, schovával vizitky, e-mailové adresy, adresy na webové stránky. Užitečné je znát síť speciálních škol, poradenských zařízení a tyto seznamy udržovat aktualizované.

5.4.4 Metodická podpora učitelů v oblasti povinné dokumentace a legislativy

Školní speciální pedagog seznamuje pedagogický sbor **s platnou legislativou**, která se týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s poskytováním poradenských služeb. Vede evidenci žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním, sleduje platnost odborných posudků. Podílí se na tvorbě a úpravách individuálních vzdělávacích plánů či plánů rozvoje pro děti ve škole dlouhodobě neúspěšné.

Pedagogové využívají metodickou podporu specialisty zejména při tvorbě **individuálních vzdělávacích plánů, jejich vyhodnocování a úpravách**. Obracejí se na specialistu také pro rady při orientaci **v legislativní odborné terminologii**. Školní speciální pedagog bývá garantem kompletnosti podkladů pro žádost o přidělení **navýšených finančních prostředků** pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro žádost o souhlas se **zřízením funkce asistenta pedagoga** k žákovi se závažným zdravotním postižením.

5.4.5 Metodická podpora učitelů v oblasti dalšího vzdělávání

Učitelská profese vyžaduje celoživotní vzdělávání, měly by být zmapovány vzdělávací potřeby pedagogického sboru a podle nich vybírat potřebná témata. Vlastní **lektorská činnost** vyžaduje od specialisty velkou dávku znalostí, vědomostí a komunikačních dovedností.

Pokud není na některá témata odborně vybaven, nebo se necítí jistě v roli lektora, může doporučit řediteli školy jiné odborníky. Školní specialista často přenáší poznatky z absolvovaných školení nebo sdílí zkušenosti ze škol, které navštěvuje.

Významnou roli při dalším vzdělávání pedagogů hraje **praktická instruktáž** pro používání speciálních pomůcek, jejich vhodné zařazování do výuky, návrhy na používání alternativních studijních materiálů. Pedagogové nejčastěji žádají po specialistovi praktický výcvik při používání speciálních pomůcek (např. bzučák, měkké + tvrdé kostky, aplikace na tabletu atd.), event. seznámení s obsahem výcviku, který dítě absolvuje u jiného odborníka a s tím, jak se tato aktivita promítá do školního výkonu dítěte.

Školním speciálním pedagogům se jeví jako užitečné také organizování pravidelných **metodických porad či besed**. Učitelé si zde navzájem mohou předávat zkušenosti ze školení a workshopů, kterých se účastnili v daném roce, mohou se navzájem informovat o průřezových tématech, projektech a kulturních akcích, které se svojí třídou plánují či které už zrealizovali. Je důležité, aby se specialista těchto porad účastnil, aktivně sem vnášel „svá“ témata a problémy, které vidí ze svého pohledu či z pohledu integrovaných dětí a jejich rodičů. Školní speciální pedagog může seznámit učitele se zajímavými články, webovými portály, speciálně pedagogickou literaturou, se zajímavými informacemi ze školení, kterých se účastnil.

Při těchto poradách může školní speciální pedagog vystupovat i jako facilitátor – koordinátor průběhu porady, může podpořit učitele ve vyvíjení jejich vlastních iniciativ, motivovat je k dalšímu vzdělávání, samostudiu, vyhledávání informací, sledování webových portálů, přehledu vzdělávacích akcí.

5.5 Formy a obsahy metodického vedení učitelů školním speciálním pedagogem

Formy a obsahy metodického vedení školním speciálním pedagogem můžeme realizovat s učiteli **bud' individuálně, či skupinově**. Individuální forma pravděpodobně bude převládat, je pro učitele bezpečná a cílená přímo na jeho potřeby a dotazy. Skupinová forma zase umožňuje sdílení, které může ve svém důsledku přerůst ve svépomocnou metodickou podporu mezi učiteli navzájem. Školní speciální pedagog pak v této situaci moderuje a zaštiťuje vzájemnou metodickou podporu, dává takové aktivitě určitý organizační rámec (např. ve spolupráci s vedením školy).

Otázka skupinového metodického vedení, resp. vzdělávání, pedagogů školním speciálním pedagogem má i svoje limity. Učitelé konkrétní školy někdy lépe „slyší“ na externího lektora, který však může po dohodě se školním speciálním pedagogem (ten zná konkrétní podmínky a potřeby školy i konkrétní kauzy) lépe cílit své téma ve prospěch konkrétních situací žitých v konkrétní škole.

5.5.1 Konzultace školního speciálního pedagoga ve vztahu k cílovým skupinám

Základní formou metodického vedení učitelů je **konzultace**. Ta se může vztahovat k různým situacím.

5.5.1.1 Ve vztahu k žákovi, který již je klientem školního speciálního pedagoga

Konzultace s vyučujícím se mohou týkat např. aplikace postupů speciálně pedagogické podpory do vyučovacího procesu (případně názorná ukázka společně se žákem), úpravy běžných didaktických postupů vzhledem k aktuálním potřebám žáka, mohou se též týkat míry podpory ve vyučovacím procesu (reedukace vs. kompenzace), možnosti podpory motivace žáka či hodnocení žáka z pohledu individuální i skupinové normy. Třídní učitel může se školním specialistou konzultovat případnou korekci klasifikace a hodnocení ve prospěch zvýšení motivace žáka a další možné úpravy ve vzdělávání.

Častým tématem konzultací je interpretace závěrů a doporučení psychologických zpráv a odborných posudků stanovených poradenským zařízením a upřesnění postupu navrženého školským poradenským zařízením (např. doporučení konkrétních postupů a výukových materiálů pro plnění IVP či jiného RVP, podle kterého je žák vzděláván), pomoci s výběrem a objednáním konkrétních kompenzačních pomůcek a materiálů (speciální židle či lavice, alternativní učebnice a pracovní sešity, umožnění práce na počítači, výběr vhodné klávesnice apod.), organizační změny v procesu výuky – vhodné formy práce, optimalizace pracovního místa, míra a konkrétní podoba zapojení asistenta pedagoga (je-li přítomen).

5.5.1.2 Ve vztahu k žákovi, který aktuálně není klientem ŠPP

Zde je třeba nejprve společně s vyučujícím **formulovat zakázku** (co pedagog potřebuje ve vztahu k žákovi, cíl konzultace). Poté je možné se zaměřit na sledování vývoje problému v čase, probrat s učitelem všechna opatření, která již samostatně realizoval, a společně analyzovat úspěchy a neúspěchy, kterých bylo dosaženo. Často se jedná o drobné, ale vleklé kázeňské problémy, kde specialista může učiteli pomoci odhalit širší kontext problému, pomoci získat odstup od problému samotného a schopnost pohlédnout na věc nově, nezaujatě. Leckdy postačí přetnout stereotypní a zaběhlé reakce učitele na žákovo provokativní jednání.

V případě počínajících obtíží ve smyslu specifických poruch učení, specialista posoudí dosavadní žákovo portfolio, může provést předběžnou speciálně pedagogickou diagnostiku (např. testem rizika poruch učení...) a poté se s vyučujícím dohodnout na dalším postupu. Tím může být buď doporučení návštěvy poradenského zařízení za účelem psychologického vyšetření žáka, nebo v případě drobnějších obtíží uplatnění speciálně pedagogických postupů, které ŠPP může ve spolupráci s učitelem žákovi poskytnout i bez doporučení PPP.

Ve vztahu ke skupině žáků ve třídě: možnosti sdružování žáků do podskupin podle podobné typologie problému, možnosti podpory skupiny žáků.

Ve vztahu přístupu pedagoga k celé třídě: podpora procesů využitelných pro celou třídu: motivace, pozornost, podpora efektivní komunikace, spolupráce, rozdělování pozornosti, diskuze nad způsoby komunikace, zdůvodnění odlišného přístupu k některým žákům, konzultace obsahu třídnických hodin, konzultace obsahu projektových dnů a jiných mimořádných třídních/školních aktivit s důrazem na potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rizikem jejich rozvoje.

Ve vztahu k rodičům žáka: možnosti motivace rodičů pro spolupráci s učitelem a speciálním pedagogem, organizační podoba spolupráce, formulace společných cílů, možnosti podpory žáka ve škole a doma, práce na shodě v postupu, prioritách, metodická podpora samotné komunikace s rodičem (zásady komunikace cílené na získání rodičů pro spolupráci).

5.5.2 Náslech

Náslech je formou podpory pedagoga, resp. je jakýmsi **předstupněm**, který školní speciální pedagog realizuje, aby získal informace, které využije **pro přímou podporu a metodické vedení učitele** vzhledem k identifikovaným žákům. Před samotným náslechem je potřeba konzultovat s učitelem, na jaké žáky a s jakým cílem se má speciální pedagog při pozorování zaměřit. I přes toto individuální zaměření školní speciální pedagog sleduje v rámci náslechu určité standardní položky.

Dále je potřeba vyjasnit, zda konkrétní náslech bude realizován směrem k jednomu žákovi, ke skupině žáků či celkově k celé třídě.

Struktura náslechu – příklad dobré praxe

- **Aktivita žáka** (při kterých činnostech je žák aktivní/pasivní, obecná míra aktivity: hypo / standard / hyper)
- **Kvalita pozornosti** (stabilita / kolísání / průběh v čase, schopnost reaktivace pozornosti a míra podpory tohoto učitelem, možné rušivé momenty či kritická místa, možné posilující prvky)
- **Kvalita kontaktu učitel-žák** (frekvence, reciprocita, míra aktivace žáka učitelem vzhledem k ostatním žákům)
- **Tempo žáka vzhledem k celkovému tempu třídy**
- **Úroveň samostatnosti žáka** (v jakých oblastech je schopen pracovat samostatně, kde potřebuje dopomoc a jakou – je mu poskytována a jak?)
- **Úroveň konkrétních znalostí a dovedností žáka (Co ovládá bez obtíží, co s problémy, co vůbec, používá nějaké kompenzační strategie? Jaké? Co jsou jeho silné/slabe stránky?)**
- **Reakce žáka na motivaci, hodnocení**
- **Nápadnosti v emočním prožívání, resp. reakcích žáka**
- **Používání pomůcek, materiálů, postupů a vyhodnocení, jak jsou pro žáka funkční**
- **Vztah žáka k ostatním žákům během vyučovací hodiny** (iniciativně je kontaktuje, nechá se jimi vyrušit, schopen/neschopen spolupráce nastavené učitelem)
- **Další poznámky k figuře učitele**
- **Další poznámky k figuře žáka**

5.6 Metodická podpora asistentů pedagoga školním speciálním pedagogem

Mluvíme-li o metodickém vedení učitelů, nesmíme opomenout metodické vedení asistentů pedagoga. Asistent pedagoga je tím, kdo realizuje u žáka se speciálním vzdělávacími potřebami konkrétní vyrovnávací a podpurná opatření a konkrétní naplňování těchto opatření může konzultovat se školním speciálním pedagogem. Ten asistentovi pedagoga poskytuje přímou metodickou podporu pro práci se žákem ve vyučování či mimo něj.

Základním krokem je seznámit asistenta pedagoga se **specifiky konkrétního žáka a jeho diagnózy**. Z nich také školní speciální pedagog spolu s asistentem pedagoga a učitelem formulují žákovy speciální vzdělávací potřeby a roli asistenta pedagoga při jejich naplňování. Jsou mu doporučeny speciální pomůcky a učebnice, ale také konkrétní vzdělávací a výchovné postupy. Proces však není jednosměrný, i asistent pedagoga přichází se svými zkušenostmi, názory, nápady, které mohou zpřesňovat, zlepšovat podporu žáka.

V předchozí kapitole jsme zmiňovali **náslech ve třídě** jako důležitý předstupeň podpory učitelů. Stejně tak to platí i pro podporu asistentů pedagoga. Školní speciální pedagog se zaměřuje na **způsob komunikace** mezi asistentem pedagoga a žákem, zejména pak na úroveň pozorování, okolností a způsobů aktivizace žáka, dále **na typy činností**, které asistent pedagoga realizuje směrem k žákovi, dále na **způsob individualizace** výukového procesu, **používání pomůcek**. Zásadní oblastí je **sledování míry podpory** žáka asistentem pedagoga, protože úroveň by měla být nastavena tak, aby podporovala žáka v dosahování jeho vzdělávacích cílů, ale nekompensovala příliš do oblastí, které může žák zvládat samostatně.

Součástí náslechu má být také **sledování podmínek** pro práci asistenta pedagoga ve třídě, dále jeho kontakt s ostatními žáky a jakým způsobem asistent pedagoga propojuje „svého“ žáka s kolektivem třídy.

Při **následném rozboru** pak školní speciální pedagog společně s asistentem pedagoga revidují zjištěné skutečnosti a zamýšlí se nad možnými změnami ve prospěch žáka. Rozbor vyučovací hodiny by neměl být kritikou školního speciálního pedagoga na asistentovu práci, ale měl by vytvořit bezpečné pracovní podmínky pro diskusi dvou pracovníků, jejímž cílem je především podpora žáka.

Obsahem rozboru mezi asistentem pedagoga a školním speciálním pedagogem bývá nejčastěji způsob práce se žákem včetně hodnocení, možnosti zapojení žáka do kolektivu, využití pomůcek a reedukačních materiálů, míra kompenzace, způsoby podporování samostatnosti. Společně také mohou analyzovat IVP a jeho naplňování, konzultují funkční změny.

V rámci rozhovorů mezi školním speciálním pedagogem a asistentem pedagoga je důležité nevztahovat téma pouze k žákovi, ale také k samotnému asistentovi pedagoga, k jeho potřebám, pocitům, otázkám, podmínkám jeho práce. Úkolem speciálního pedagoga je vytvořit prostředí pro toto sdílení. Protože práce asistenta pedagoga má mnoho vztahových konsekvencí, školní speciální pedagog mu pomáhá v orientaci v těchto vztazích, v náhledu na složitost jeho profese včetně kompetencí a hranic. Velkým tématem může být **vztah asistenta pedagoga s učitelem**. Pro dobrou vzájemnou spolupráci je nutné vyjasnit kompetence, rozdělit role při práci ve třídě, domluvit se na společných pravidlech. Školní speciální pedagog může pomoci tyto důležité body vyjasňovat, být jakýmsi prostředníkem mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Asistenti pedagoga sami popisují svoji práci často jako krásnou, ale náročnou po psychické i fyzické stránce. Školní speciální pedagog se z tohoto důvodu zabývá také **podporou strategií zvládnutí náročných situací**, resp. podporou sebeúdržavných mechanismů asistenta pedagoga, což snižuje rizika syndromu vyhoření. Nesmíme zapomenout, že asistent pedagoga bývá více emočně navázán na žáka, kterého má v péči. Také kontakt s rodiči žáka bývá v některých případech užší, asistent pedagoga si musí vytvořit vlastní hranici pro kontakt s ostatními žáky a s ostatními pedagogy školy, před kterými se snaží obstat. Všem těmto specifickým musí školní speciální pedagog naslouchat a pomáhat asistentovi pedagoga v lepší orientaci v těchto vztazích.

Odkazujeme na zpracovanou zprávu „Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III“ (Mrázková, Kucharská a kol., 2014).

5.7 Závěr

Školní speciální pedagog nabízí systematickou a pravidelnou (individuální či skupinovou) podporu všem pedagogům v oblastech, se kterými běžný pedagog nemá možnost ani kompetence cíleně a odborně pracovat. Svým působením ve škole podporuje inkluzivní vzdělávání, tedy připravenost školy přijímat a efektivně vzdělávat žáky s postižením a bez něj ve společném žákovském kolektivu.

Školní speciální pedagog úzce spolupracuje s **výchovným poradcem a metodikem prevence** (nedoporučuje se tyto funkce kumulovat). Je vhodné jasně vymezit kompetence, postupy a zodpovědnost jednotlivých členů školního poradenského pracoviště, protože jen dobře fungující tým předpokládá velmi dobré výsledky a umenšuje rizika, pokud řešení není závislé pouze na jednom odborníkovi. Při řešení problémů jednotlivých žáků vytváří operativní týmy, jejichž součástí jsou zúčastnění pedagogové.

Školní speciální pedagog musí mít **souhlas se svou činností ve škole od zákonných zástupců všech žáků školy**, této problematice se věnuje kapitola 6, proto na ni odkazujeme. Školní speciální pedagog má přesně vymezené **konzultační hodiny pro pedagogy** (žáky i rodiče) v odpoledních hodinách, kdy nejsou pedagogové zatíženi výukou či dozory nad žáky. Školní speciální pedagog má s učiteli domluvená **pravidla pro zadávání zakázek**, uvolňování žáků z výuky apod. Školní speciální pedagog odmítá zakázky, na které není odborně vybaven.

V této práci nelze opominout, že klíčovou pozici pro přijetí služeb školního speciálního pedagoga učiteli (ale i rodiči a žáky) má **ředitel školy**. Ředitel školy tedy vytváří příznivé prostředí pro kooperaci pedagogů, asistentů pedagoga a školního speciálního pedagoga.

LITERATURA

- KUCHARSKÁ, A. *Týmová spolupráce ŠPP, kde je realizován projekt RAMPS-VIP III*. Interní metodická zpráva č. 2. Praha: NÚV, 2012.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013.
- MRÁZKOVÁ, J., KUCHARSKÁ, A. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: NÚV, 2014.

Příloha č. 1. Metodická podpora učitelů ZŠ školním speciálním pedagogem

V rámci zpracování tématu metodické podpory učitelů bylo provedeno šetření probíhající v období květen – červen 2013 na 14 školách zapojených do projektu RAMPS-VIP III. Prostřednictvím školních speciálních pedagogů, kterým poskytuje náš pracovní tým metodickou podporu, byli osloveni pedagogové těchto škol. Asi ze 120 oslovených pedagogů odpovědělo téměř 100 pedagogů. Na sběru a kompletaci dat i na vyhodnocení dílčích výsledků se podílelo 18 specialistů.

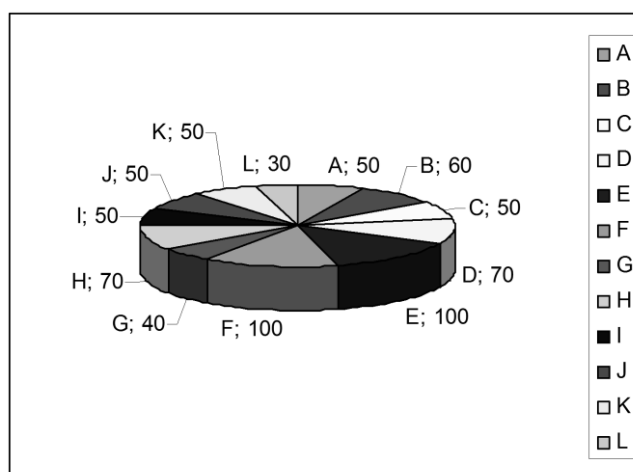
V průzkumu jsme se zaměřili na zjištění:

- jaká očekávání mají pedagogové od školních specialistů,
- do jaké míry jsou schopni školní speciální pedagogové tato očekávání naplnit a jak probíhá žitá realita,
- kam by se metodické vedení specialistů směrem k pedagogům mělo ubírat,
- obecná doporučení.

Údaje jsou zpracovány i procentuálně, u každé otázky je uvedeno, jaké procento třídních učitelů uvádí tento požadavek či jaké procento školních speciálních pedagogů sdílí stejný názor.

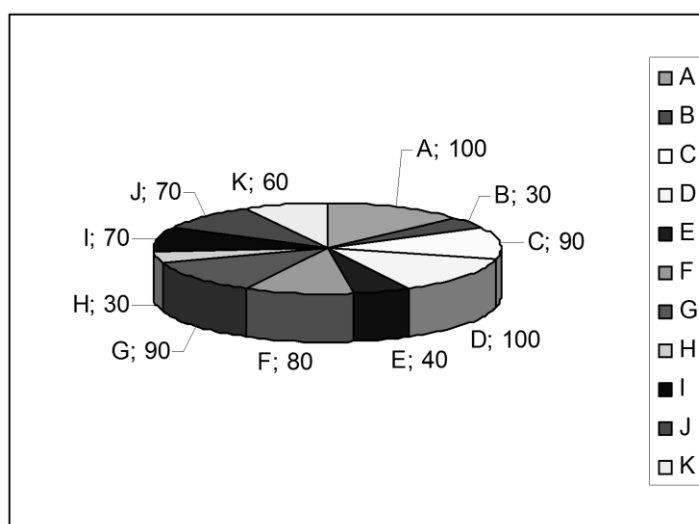
V oblasti poruch chování učitelé očekávají zejména:

- A. vyčlenění žáka z výuky v případech neovladatelných afektivních výbuchů, agrese, popř. vulgarity (školní speciální pedagog žáka ze třídy odvede a ponechá si ho v péči, než se žák zklidní nebo než ho předá rodičům) – 50 %
- B. etopedické vedení žáků s poruchami chování, přímá činnost speciálního pedagoga s těmito žáky – 60 %
- C. poskytnutí informací, jak postupovat při výuce žáků, kteří se přestanou ovládat do té míry, že nejsou zvládnutelní v běžném vyučovacím procesu dané třídy – 50 %
- D. doručení konkrétní metody práce se žákem, poskytování odborných studijních materiálů, pořádání seminářů v oblasti problematiky ADHD, PAS, epilepsie, neurotické poruchy – 70 %
- E. možnost pravidelných konzultací o chování žáka – 100 %
- F. vypracování a kontrolu IVP – 100 %
- G. seznámení s novými vyučovacími postupy a metodami pedagogické diagnostiky – 40 %
- H. vedení dokumentace (psychologických zpráv PPP, IVP, odborných posudků) o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami – 70 %
- I. zajištění vzájemné spolupráce a informovanosti s PPP, SPC, OSPOD, Policie ČR atd. – 50 %
- J. začlenění žáků 2. stupně do specializovaných hodin – 50 %
- K. metodické vedení při spolupráci rodič – žák – učitel – 50 %
- L. práci s třídním kolektivem v rámci prevence rizikového chování – 30 %



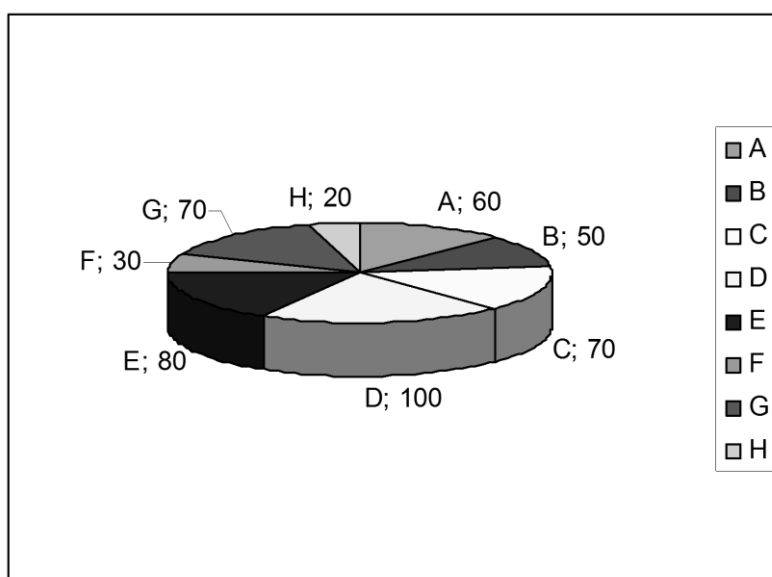
V oblasti specifických poruch učení očekávají učitelé zejména:

- A. pomoc při zpracování IVP, během školního roku při vyhodnocování nebo úpravách IVP – 100 %
- B. kontrolní vyšetření žáka přímo ve škole, aby rodiče nemuseli čekat až tři měsíce na vyšetření v poradně, screening ve třídách, především na I. stupni, vždy v určitých intervalech – 30 %
- C. individuální vedení žáků (reedukace) – 90 %
- D. konzultace v případě řešení potíží, specifikování projevů poruchy, stanovení postupu a metod řešení, odborné rady a doporučení – 100 %
- E. logopedickou nápravu – 40 %
- F. zajištění vzájemné spolupráce a informovanosti mezi učitelem, rodičem, vedením školy, odborníkem z poradenského popř. lékařského zařízení – 80 %
- G. doporučení speciálních pomůcek a výukových programů, instruktáží pro práci s nimi – 90 %
- H. názornou ukázkou v hodině (jak s těmito žáky konkrétně pracovat) – 30 %
- I. realizace podpurných opatření pro neúspěšné žáky (motivace, individuální doučování nebo procvičování se žákem) – 70 %
- J. metodické vedení asistentů – 70 %
- K. výklad a rozbor odborného posudku, který přichází z PPP, SPC, SVP – 60 %



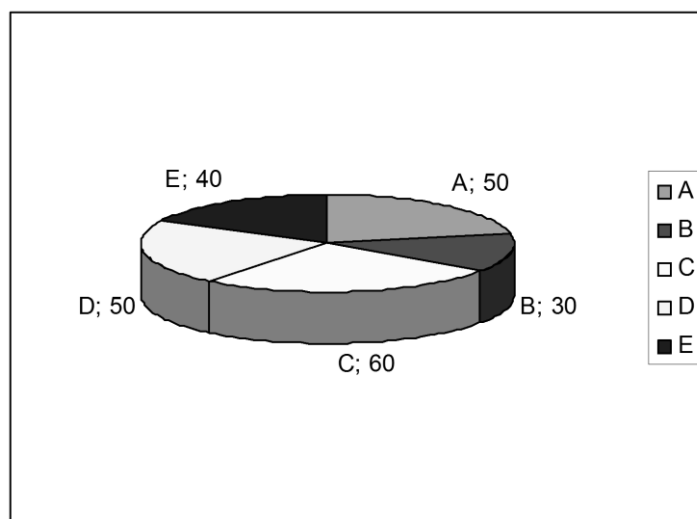
V oblasti integrace a inkluze žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním očekávají pedagogové:

- A. vytváření podmínek pro integraci a inkluzi těchto žáků – 60 %
- B. metodickou pomoc se zajištěním výuky integrovaného žáka za předpokladu minimalizování narušení výuky ostatních žáků – 50 %
- C. systematické metodické vedení asistentů pedagoga – 70 %
- D. zpracování IVP pro tyto žáky – 100 %
- E. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem – 80 %
- F. konzultace při přípravě testů, příprava pracovních listů – 30 %
- G. konzultace o diagnóze dítěte a o možných projevech jednotlivých typů postižení – 70 %
- H. poskytování námětů pro třídnické hodiny – 20 %



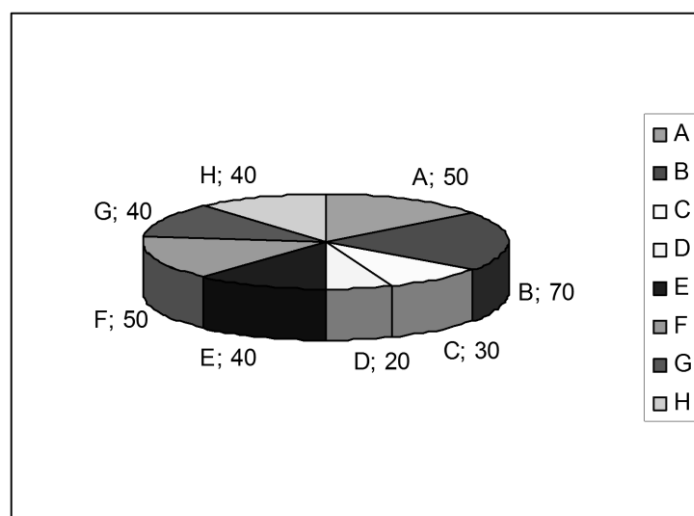
Pro vzdělávání žáků se sociokulturním znevýhodněním by učitelé od školního speciálního pedagoga potřebovali:

- A. doučování ČJ pro žáky jiných národností, kteří náš jazyk ještě neovládají – 50 %
- B. pomoc při jednání s rodiči těchto žáků – 30 %
- C. podíl na tvorbě IVP – 60 %
- D. metodické vedení asistentů pedagoga – 50 %
- E. spolupracovat s dalšími organizacemi – např. META, OSPOD – 40 %



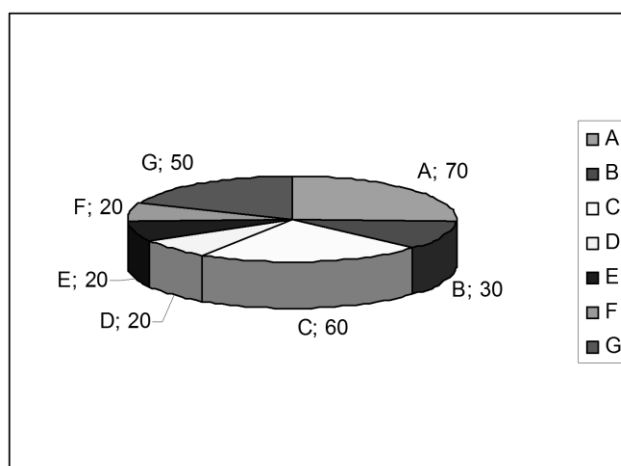
V komunikaci se zákonnými zástupci učitelé očekávají podporu školních specialistů zejména:

- A. při komunikaci s rodiči (telefonicky, osobně) v krizových situacích – 50 %
- B. při účasti na výchovných pohovorech s rodiči a výchovných komisích – 70 %
- C. při plánování vhodných postupů pro komunikaci s rodiči – 30 %
- D. při pomoci rodičům dětí s poruchami chování a s prospěchovou neúspěšností – 20 %
- E. při mediaci při jednání učitelů s problémovými rodiči tak, aby se předešlo vyhrocení situace – 40 %
- F. při odborné pomoci při zápisu žáků do 1. ročníku – konzultace školní zralosti – 50 %
- G. při jednání s rodičem o psychologickém vyšetření žáka v SPC či PPP – 40 %
- H. při účasti na pravidelných schůzkách s rodiči (rodič, speciální pedagog, učitel, asistent) – 40 %



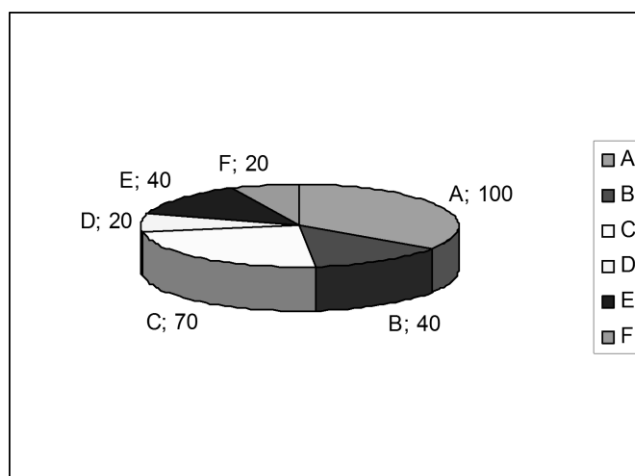
V komunikaci s odborníky učitelé potřebují pomoc zejména:

- A. při komunikaci s pracovníky školských poradenských zařízení (PPP, SPC) – 70 %
- B. při koordinaci spolupráce s dalšími institucemi či odborníky (OSPOD, klinický logoped, klinický psycholog, pediatr, neurolog, psychiatr, KC, META, STŘEP, HOST) – 30 %
- C. při formulaci objednávky (žádosti o vyšetření v PPP u konkrétních žáků), zpracování vstupních a výstupních informací, zpráv – 60 %
- D. při komunikaci s Policií ČR – 20 %
- E. při výslechu nezletilého a mladistvého PČR – 20 %
- F. se zajištěním besed s odborníky – 20 %
- G. s orientací v odborné terminologii – 50 %



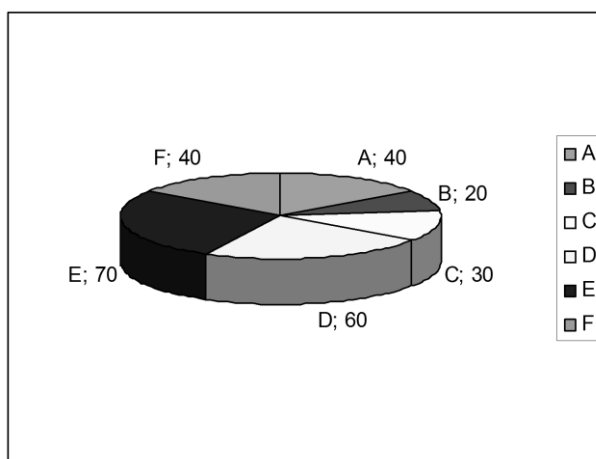
V oblasti vedení dokumentace učitelé od školních specialistů potřebují pomoc:

- A. při tvorbě IVP, úpravy a kontrola plnění IVP – 100 %
- B. při orientaci v zákonných normách – 40 %
- C. při interpretaci zpráv z vyšetření, vyplňování žádostí o vyšetření – 70 %
- D. s vedením dokumentace z jednání s rodiči – 20 %
- E. s vytvářením slovních hodnocení žáků v předmětech, ve kterých je naplňován IVP – 40 %
- F. při sledování změn v legislativě – 20 %



V oblasti DVPP jsou očekávání učitelů poměrně rozsáhlá. Učitelé by uvítali:

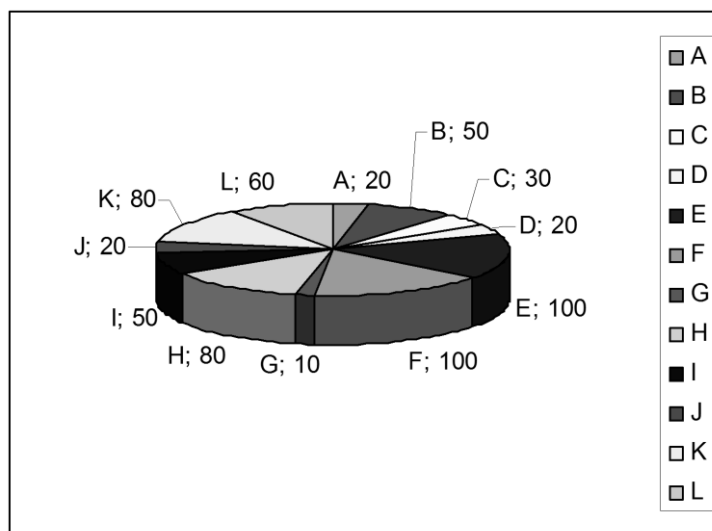
- lektorské semináře pro pedagogický sbor – 40 %
- zasílání zajímavostí a novinek z oblasti speciální pedagogiky, upozornění na vhodná, aktuální témata přednášek v rámci DVP – 20 %
- informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami na pedagogických radách poradách učitelů 1. a 2. stupně a speciálních tříd – 30 %
- individuální konzultace pro jednotlivé pedagogy – 60 %
- poskytování konkrétních rad pro přímou práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování, speciální cvičení, která lze provádět v rámci kolektivní výuky celé třídy – 70 %
- supervize – rozbor konkrétních situací, praktický seminář věnovaný diagnostice poruch, vzájemná návštěva zařízení, ve kterých probíhá individuální či skupinová integrace – vzájemné sdílení, pravidelná informovanost v oblasti novinek, výstav, seminářů vztahujících se k dané problematice – 40 %



Pohled speciálních pedagogů na metodické vedení třídních učitelů a asistentů v jednotlivých oblastech: oblast výchovy a vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování

- vyřazení žáka z výuky, svěření do péče specialisty je mnohdy nereálné, specialisté působí ve školách, kde je i více než 500 žáků s předem domluveným programem – 20 %
- na etopedické vedení žáků s poruchami chování nejsou všichni speciální pedagogové odborně vybaveni, pokud takto potřebné žáky vedou, jedná se spíše o nácvik sociálních situací, diskuze se žáky o problémovém chování ve škole, poskytování krizové intervence – 50 %

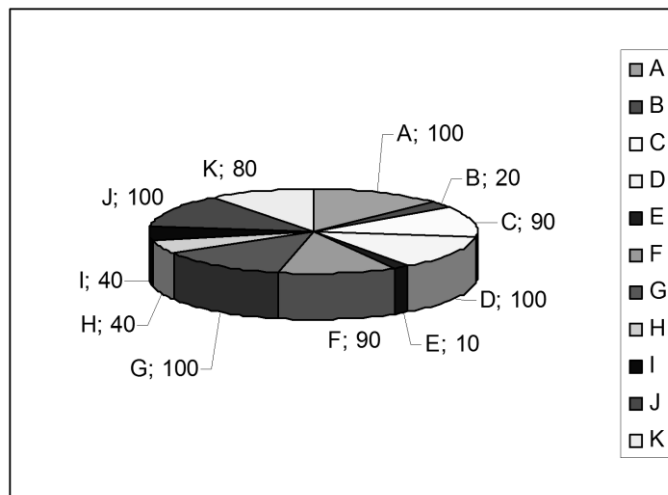
- C. kurzy první pomoci pro nevládnutelné žáky ve třídě jsou nereálné, jednotný metodický postup chybí, jen obecná doporučení, zde je důležitá spolupráce s odborníkem (klinickým psychologem, psychiatrem); specialisté s etopedickým zaměřením vedou preventivní skupinu – 30 %
- D. semináře pro učitele v oblasti problematiky ADHD, PAS, epilepsie, neurotické poruchy jsou většinou nad rámec odbornosti speciálního pedagoga, v případě potřeby by mělo vedení školy ve spolupráci se školním specialistou zajistit semináře s příslušným odborníkem – 20 %
- E. pravidelné konzultace o chování žáka – 100 %
- F. speciální pedagog nevytváří IVP, pouze spolupracuje při jeho tvorbě a úpravách, podílí se však na pravidelných hodnoceních IVP, pomáhá učitelé organizovat schůzky integračního týmu – 100 %
- G. speciální pedagog neseznamuje pedagogy s novými vyučovacími postupy, uzná-li za prospěšné, seznamuje pedagogy s poznatky získanými na seminářích organizovaných v rámci projektu – 10 %
- H. vedení dokumentace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami – 80 %
- I. zajištění vzájemné spolupráce a informovanosti s PPP, SPC, OSPOD, Policie atd. – 50 %
- J. na všech dotazovaných školách nejsou vytvořeny pravidelné skupiny (hodiny) pro žáky 2. stupně, v případě potřeby vstupuje speciální pedagog do třídy v rámci hodin výchov či suplovaných hodin – 20 %
- K. speciální pedagog se na vyžádání účastní společných schůzek rodič x žák x učitel – 80 %
- L. v případě potřeby školní speciální pedagog pracuje s třídním kolektivem – 60 %



Oblast výchovy a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení:

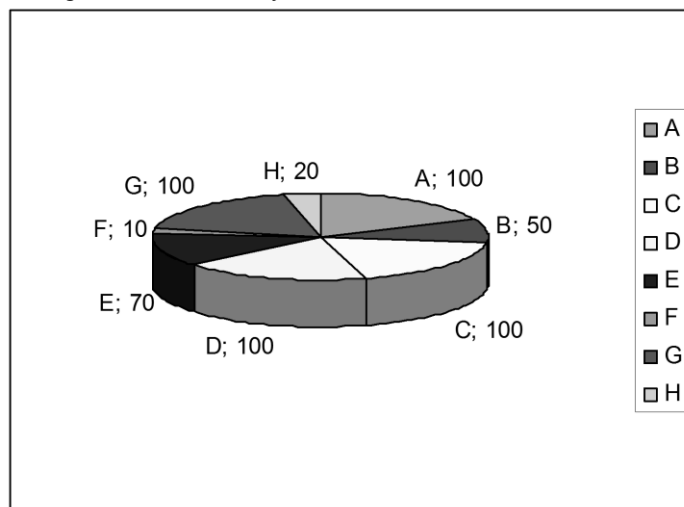
- A. školní speciální pedagog se podílí na tvorbě, úpravách a vyhodnocování IVP, pro úlevy v jednotlivých předmětech vypracovávají speciální pedagogové v některých školách pomocné písemné materiály – 100 %
- B. kontrolní psychologické vyšetření školní specialista provádět nemůže, nemá na to potřebné psychologické vzdělání. Může však provádět předběžnou speciálně pedagogickou diagnostiku (poruchy učení, laterálita, poruchy pozornosti) jako podklad pro doporučení návštěvy PPP. Často takovou diagnostiku speciální pedagog ve škole provádí u žáků 1. ročníku během 2. pololetí. – 20 %
- C. vedení individuálních reedukací souvisí s počtem žáků ve škole, ve školách s vyšším počtem žáků není v možnostech jednoho speciálního pedagoga zařadit do individuální péče všechny potřebné žáky – 90 %
- D. konzultace v případě řešení potíží, odborná doporučení – 100 %
- E. logopedickou nápravu většina speciálních pedagogů neposkytuje, nejsou pro tuto práci odborně vybaveni – 10 %
- F. zajištění vzájemné spolupráce a informovanosti – dítě, učitel, rodič, vedení školy, jiní odborníci – PPP, SPC, klinický psycholog, klinický logoped, pediatr, neurolog, psychiatr – 90 %
- G. doporučení speciálních pomůcek a výukových programů, instruktáž pro práci s nimi – 100 %

- H. názorné ukázky práce se žáky přímo ve výuce speciální pedagogové neprovádějí, instruktáž pro práci předvádějí individuálně zejména v oblasti SPU a OSV – 40 %
- I. školní speciální pedagog sám doučování neprovádí, ale může rodičům doporučit příp. doučování, odkázat je na různé neziskové a volnočasové organizace, pomáhající dětem s postižením či ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Učitelé často zaměňují pojem doučování a reedukace, doučování je u nich vžitý pojem, používají jej u jakékoliv individuální práce se žákem – 40 %
- J. metodické vedení asistentů – 100 %
- K. výklad odborného posudku, která přichází z PPP, SPC, SVP – 80 %



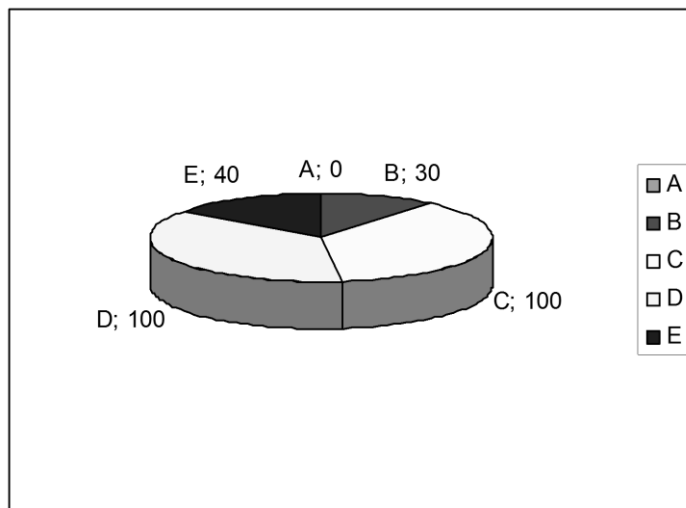
Oblast výchovy a vzdělávání integrovaných žáků se zdravotním postižením:

- A. vytváření podmínek pro úspěšnou integraci žáků se zdravotním postižením – 100 %
- B. metodická pomoc a konzultace konkrétních postupů, jak minimalizovat narušení výuky ostatních žáků – 50 %
- C. průběžné metodické vedení asistentů pedagoga – 100 %
- D. zpracování IVP – 100 %
- E. zajišťování krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem, se skupinou žáků – 70 %
- F. konzultace při přípravě testů, příprava pracovních listů pro žáky se SVP – 10 %
- G. konzultace o diagnóze a o možných projevech jednotlivých typů postižení – 100 %
- H. poskytování námětů pro třídnické hodiny – 20 %



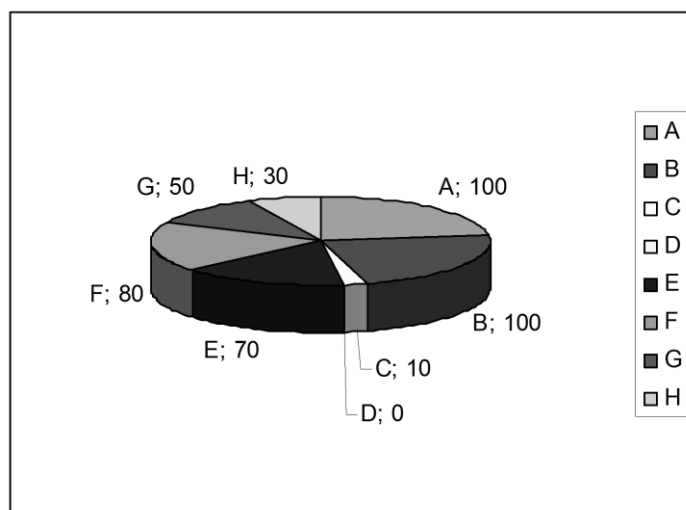
Oblast výchovy a vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, žáků – cizinců:

- A. školní speciální pedagogové neposkytují žákům doučování, podle nich by mělo být na učitelích – 0 %
- B. pomoc při jednání s rodiči – 30 %
- C. podíl na tvorbě IVP – 100 %
- D. metodické vedení asistentů pedagoga – 100 %
- E. spolupráce s dalšími organizacemi – META, OSPOD – 40 %



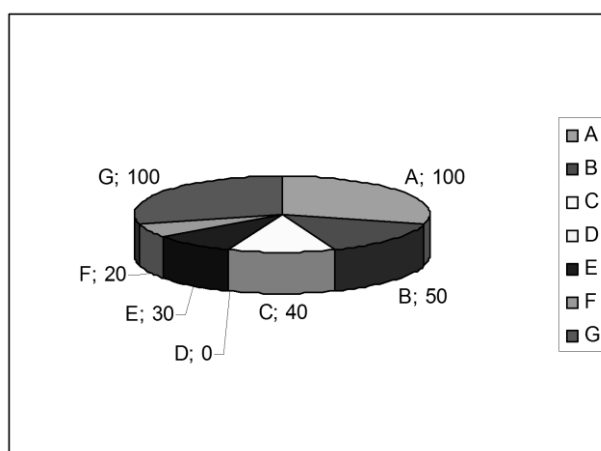
Oblast komunikace se zákonnými zástupci žáků:

- A. jednání s rodiči se účastní, je-li vyzván – 100 %
- B. účast na výchovných pohovorech s rodiči a výchovných komisích, je-li vyzván – 100 %
- C. praktické rady, jak jednat s určitými typy povah rodičů, většinou neposkytuje – 10 %
- D. skupinové vedení rodičů dětí s SPCH, s prospěchovou neúspěšností – 0 %
- E. mediace při jednání učitelů s problémovými rodiči tak, aby se předešlo vyhroceným situacím – 70 %
- F. příprava a účast při zápisu žáků do 1. ročníku – konzultace a odborné rady (školní zralost), většinou na základě zakázky dané ředitelem školy – 80 %
- G. pomoc při jednání o vyšetření v SPC a PPP – 50 %
- H. pravidelné schůzky rodič – žák – učitel – asistent pedagoga nesvolává, občas dává podnět ke schůzce – 30 %



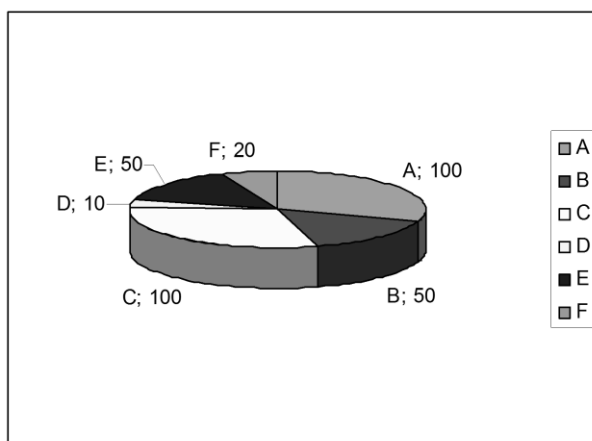
Oblast komunikace s dalšími odborníky:

- specialista koordinuje spolupráci s odborníky, poskytuje kontakty, může doporučit výběr odborníků, se kterými má dobré zkušenosti – 100 %
- koordinace spolupráce s dalšími institucemi či odborníky (OSPOD, klinický logoped, klinický psycholog, pediatr, neurolog, psychiatr, KC, META, STŘEP, HOST) – 50 %
- speciální pedagog nezpracovává vyžádané posudky (OSPOD, soud), nemá k tomu potřebné informace, v odůvodněných případech učiteli pomáhá – 40 %
- specialista nekomunikuje s Policií ČR, to přísluší pouze vedení školy, informace podává pouze v odůvodněných případech na pokyn ředitele školy – 0 %
- účast při výsleších nezletilého a mladistvého Policií ČR v případě zakázky od vedení školy – 30 %
- po dohodě s vedením školy zajišťuje besedy s dalšími odborníky – 20 %
- pomoc s vysvětlením odborné terminologie v různých lékařských a psychologických zprávách – 100 %



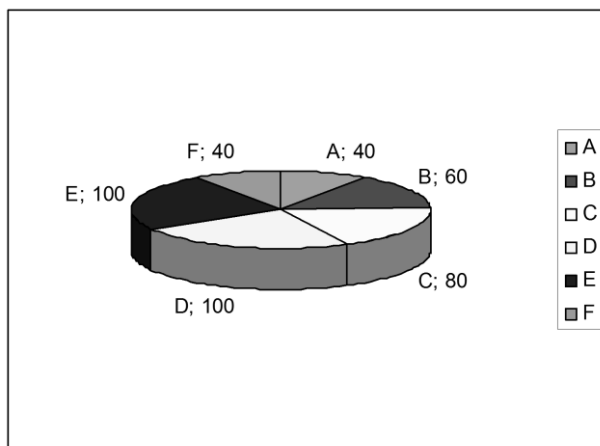
Oblast povinné dokumentace a legislativy:

- na tvorbě IVP většinou ŠSP pouze participuje, rozpracovaný jej předkládá jednotlivým učitelům, kteří tvoří a doplňují plán za své předměty; kontrolu plnění IVP přímo neprovádí, ale účastní se schůzek, kde hodnocení probíhá – 100 %
- pomoc při orientaci v zákonných normách – 50 %
- interpretace zpráv z vyšetření, pomoc při vyplňování žádostí o vyšetření – 100 %
- vedení dokumentace z jednání s rodiči – 10 %
- nepomáhá učitelům se slovním hodnocením formou pololetního hodnocení; slovní hodnocení u předmětů, které jsou vyučovány dle IVP, však často navrhuje, neboť hodnocení klasifikačním stupněm zde nemá výpovědní hodnotu; nemůže je však sám tvořit, neboť daný předmět nevyučuje – 50 %
- sledování změn v legislativě pouze u vzdělávání žáků se SVP a poradenských služeb – 40 %



Oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- A. lektorská realizace seminářů pro pedagogický sbor – 40 %
- B. zasílání zajímavostí a novinek z oblasti speciální pedagogiky, upozornění na vhodná, aktuální témata přednášek v rámci DVP – 60 %
- C. informace o žácích s SVP na poradách 1. a 2. stupně a speciálních tříd, seznamování s navrhovanými vyrovnávacími či podpůrnými opatřeními při vzdělávání těchto žáků – 80 %
- D. individuální konzultace pro jednotlivé pedagogy – 100 %
- E. konkrétní rady pro přímou práci s dětmi se SVP, speciální cvičení, která lze provádět v rámci kolektivní výuky celé třídy – 100 %
- F. supervize – rozbor konkrétních situací, návštěva odborníka z PPP či SPC – praktický seminář věnovaný diagnostice poruch, vzájemná návštěva zařízení, ve kterých probíhá individuální či skupinová integrace – vzájemné sdílení, pravidelná informovanost v oblasti novinek, výstav, seminářů vztahujících se k dané problematice – 40 %



PŘÍLOHA Č. 2. Příklad dobré praxe

Metodická podpora třídního učitele a asistenta pedagoga ve třídě, kde je integrován nechodící chlapec se závažnou formou DMO

Hlavním tématem „příkladu dobré praxe“ je popis integrace žáků se závažným tělesným či kombinovaným postižením na 1. stupni běžné ZŠ. Vyzdvížena je důležitost propojení a spolupráce všech zúčastněných složek (vedení školy – rodič – třídní učitel – asistent pedagoga – ŠPP – SPC) a konkrétní postupy při metodickém vedení třídní učitelky a asistentky pedagoga školní speciální pedagožkou.

Obsahové zaměření příkladu dobré praxe

Jirka je nechodící chlapec s DMO (spastickou diparézou), epilepsií léčenou antiepileptiky a se zrakovým oslabením korigovaným silnějšími brýlemi. Jeho intelekt se pohybuje v pásmu širšího průměru. Nejvýraznější oslabení je patrné v oblasti pohybového vývoje, chlapec nechodí, a je-li polohován na zemi, pohybuje se tzv. hupkáním. Ve vývoji tedy nenastala ani fáze lezení. V řeči je přítomna mnohočetná dyslálie. Pro ty, kdo s Jirkou pracují či pobývají, je řeč celkem dobře srozumitelná.

V předškolním věku Jirka navštěvoval MŠ speciální v Praze 8, rodiče ho přivázeli z 20 km vzdáleného města ve Středočeském kraji. Nástup do speciální ZŠ pro tělesně postižené (JÚŠ Praha 2) však nepřipadal, vzhledem k náročnosti dojíždění, v úvahu. Rodiče zvolili jako formu vzdělávání individuální integraci ve spádové bezbariérové ZŠ v místě bydliště. Jedná se o velkou sídlištní školu na okraji města, která se s takto závažným typem kombinovaného postižení ještě nesetkala.

Před nástupem Jirky do 1. třídy bylo třeba vedení školy a budoucí třídní učitelku velmi podpořit. Příslušné SPC zpracovalo odborný posudek (doporučení k integraci) se žádostí o přidělení asistenta pedagoga (zpočátku na 20 hodin týdně, později se hodinová dotace zvyšovala úměrně s rostoucí týdenní hodinovou dotací pro příslušný ročník). V červnu byla uspořádána první společná schůzka integračního týmu (zástupce ZŠ, třídní učitelka, rodič s dítětem, asistentka pedagoga a zástupce SPC). Projednaly se zde nejdůležitější organizační záležitosti, všichni se navzájem seznámili, mohli sdělit své nápady, obavy či doporučení a Jirka si poprvé prolezl a „ohmatal“ prostor školní třídy, seznámil se s novými vyučujícími a projel si s asistentkou školní budovu. Co se týče výběru asistenta pedagoga, vedení školy bylo prozíravé a vybralo paní fyzicky velmi zdatnou, která si vše vyzkoušela a přislíbila, že polohování Jirky, vysazování na toaletu a hygienická obsluha jí nebudou činit obtíže.

Při schůzce byl prodiskutován zejména výběr kompenzačních pomůcek, umístění a vybavení Jirkova pracovního místa v rámci třídy, snížení počtu žáků ve třídě (celkový počet do dvaceti žáků). Všichni se seznámili s Jirkovými možnostmi v oblasti hrubé a jemné motoriky a jiných oslabených oblastech a zejména s instrukcemi ohledně případných epileptických záchvatů. Byla stanovena i adaptační doba (první týden docházka na dvě vyučovací hodiny denně) s tím, že bude-li adaptace probíhat v pořádku, bude se prodlužovat během září až na všechny čtyři vyučovací hodiny denně. Také byl domluven odchod na obědy cca 10 minut před koncem poslední vyučovací hodiny, aby byla zajištěna bezpečnost při přesunu, především však kvůli klidnému obědu, na který byl Jirka zvyklý z MŠ. S -asistentkou byla též probrána a „projita“ bezbariérovost prostor, ve kterých se Jirka na vozíku bude s asistentkou pohybovat, tzn. vstup do školy, do třídy, do tělocvičny, na toalety a do jídelny. Asistentka se ubezpečila, že s Jirkou všude dojede, že ho zvládne vysadit (kabiny, které nejsou bezbariérové, bývají velmi úzké na to, aby se tam vešli dva lidé), byla domluvena montáž madel na jednom z WC.

Jirku při první návštěvě školy velmi povzbudilo, že na nástěnce našel svoji fotku budoucích prvňáčků (u vstupních dveří budovy). Do školy se začal těšit, začal se velmi zajímat o školní dovednosti prvňáčků (písmena, číslice, pomůcky, které bude potřebovat), takže v září nastoupil na školu poměrně dobře připravený.

Pro Jirkovo pracovní místo škola vybrala multifunkční sklopnou lavici fy Alex z Brna. K tomu byla pořízena ze skladových zásob školy zásuvková skříňka na hygienické pomůcky (zpočátku to byly pleny a papírové kapesníčky, chlapec v prvním roce docházky silně slinil, což se podařilo postupně i s plenami odbourat). K pracovnímu místu se přidal stolek a židle pro asistentku. Věci pro Jirku tak měla asistentka všechny po ruce, (na sklopné lavici se nemohly pomůcky nechávat, byla-li naklopena).

Během 1. ročníku TU spolu s asistentkou vyrobily pro Jirku mnoho speciálních didaktických a kompenzačních pomůček. Lavici opatřily suchými zipy, mnoho názorných pomůček zalaminovaly a „ozipovaly“ či přilepily pomocí lepicí gumy tak, aby na sklopné desce držely v naklopeném stavu (sešity, tužky, číselná osa, slabiky...). Ukázalo se, že umístění pracovního místa vzadu u okna je výhodně zejména pro zajíždění s vozíkem, nerušení ostatních dětí a zároveň nerušení Jiříka při odchodu jiných dětí na toaletu. Pro udržení koncentrace na vzdálenou tabuli a učitelku u tabule to výhodně nebylo. Učitelka tedy začala často zařazovat výukové chvílky v kruhu na koberci, kdy měl Jiřík velmi blízký kontakt se všemi, a pohybové rozdíly byly setřeny. Koberec byl umístěn uprostřed třídy (mezi první a druhou řadou lavic) v blízkosti tabule. Děti si na Jirku velmi brzy zvykly, skamarádily se s ním a o přestávkách je jimi často obklopen. Asistentka zajišťovala a dosud zajišťuje dozor ve třídě o přestávkách, zprostředkovává kontakt Jirky s dětmi, polohuje ho na koberec, povídá si se všemi v blízkosti Jirky tak, aby všechno slyšel a byl v centru dění.

Z Jirkova postižení vyplynula velmi omezená úroveň grafomotoriky, do IVP jsme tedy v 1. ročníku zahrnuli především nácvik psaní tiskacích písmen, různá grafomotorická cvičení na velkém formátu, obtahování, spojování bodů atd. Jako pomůcky pak fix, prstový štětec, prstové barvy, terapeutickou modelovací hmotu a zvětšování pracovních listů na formát A3 či A4. Při psaní na velký formát pracoval Jiřík vkleče na zemi, během 1. ročníku nacvičil psaní všech tiskacích písmen a zvládl čtení psacího písma. Předpokládalo se, že do budoucna bude psát pomocí speciální klávesnice na počítači.

Během 3. ročníku se ukázalo, že Jirka začíná být velmi zručný i na běžném netbooku, začal psát diktáty, jednoduchá slohová cvičení, později i referáty. Jeho pracovní místo se postupně proměnilo. Dnes je Jiřík ve 4. ročníku Na lavici má netbook, obsluhuje jej již samostatně, tiskárna je umístěna vzadu třídy kousek za Jirkou. Napsaný diktát si Jirka například vytiskne, znovu přečte a odevzdá učitelce.

Co se týče sebeobsluhy, pohybuje se Jirka na vozíku po patře sám. Toaleta v patře je již bezbariérová, výtahem jezdí s asistentkou.

Problémy s osvojováním učiva byly samozřejmě téměř ve všech předmětech rozumové výchovy. Zejména v matematice se projevíly dyskalkulické obtíže vyplývající z charakteru postižení (nemožnost lezení a chůze znesnadňuje úroveň kvantitativního myšlení, orientaci v čase a prostoru, počítání bývá často mechanické bez hlubšího chápání vztahů). Jako užitečné výukové pomůcky se ukázala čtvercová síť do 10, později do 20 a do 100 bez napsaných čísel a počítadlo ABACO 100. Pro nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou se osvědčily Lincovy slabikáře Naše čtení se sadami Tabulek ke čtení (určené pro ZŠ praktickou). Později se mohlo přejít na běžnou čítanku ostatních žáků ve třídě. Klasické psaní tiskacím písmem Jirka nezapomněl, každý den si jej chvílku procvičuje na zvětšeném formátu (psaní obtížných slov se souhláskovými shluky), tempo psaní je však velmi pomalé, neperspektivní. Patlavost řeči se upravila jen málo, všichni Jirkovi ale dobře rozumí. On sám má z předmětů nejraději angličtinu, kde může vyniknout i ve výslovnosti.

Od 2. ročníku se Jirkovi věnuje jednou týdně školní speciální pedagožka. Jirka k ní dochází společně s asistentkou na individuální nápravy. Mnoho speciálních pomůček a technik mají ve třídě od ní. Školní speciální pedagog zaučuje asistentku v tom, jak a na čem aktuálně s Jirkou ve třídě pracovat. Více individuální péče nebylo u Jirky potřeba, ve třídě vše probíhá hladce, děti se navzájem ruší jen velmi málo, Jirka je ve třídě velmi rád a každé odloučení nese velmi těžce. Absolvoval všechny školní pobyty, zájezdy i exkurze a výlety. Pokud nemohla asistentka (má doma malé děti), péči a dohled při pobytu mimo školu zajistila matka.. Ve škole již nemá nikdo pochyb, že tady Jirka bude moct absolvovat za pomoci asistentky i 2. stupeň.

Na metodickém vedení dalších učitelů, kteří letos Jirku učí, se podílí školní speciální pedagog, třídní učitelka a pracovnice SPC. Schůzky integračního týmu jsou uspořádány 2x ročně, zde se vždy zhodnotí IVP a naplánují se další změny a postupy v IVP na další pololetí. IVP bude Jirka potřebovat samozřejmě i nadále. Jeho celkové pracovní tempo je velmi pomalé, potřebuje jak úlevy v množství učiva, tak i v celkové časové dotaci. Na pochopení nové látky potřebuje o hodně více času a uplatnění speciálně pedagogických postupů. Celkově však Jirka prochází jednotlivými ročníky bez potřeby opakování ročníku. V 5. ročníku se zhodnotí, zda je Jirka připraven pro vstup na 2. stupeň, či bude potřeba opakovat ročník. Jirka trvá od počátku na známkování, jako mají ostatní děti, slovní hodnocení nemá moc rád. Je stále více ambiciózní, z předmětů má nejraději angličtinu, přírodopis a vlastivědu, má velké zeměpisné znalosti (často jezdí s rodiči do zahraničí, hodně informací získává z internetu). Rád dětem i dospělým vypráví příběhy z cest. Matematiku si dosud neoblíbil, má např. pocit, že číslům ubližuje, když je dělí či odčítá.

Co se týče epilepsie, ze které měli vyučující zpočátku strach, ukázalo se, že problémy s ní nejsou téměř žádné, medikace je dobře nastavena. V průběhu docházky docházelo jen k občasným zahleděním, výpadkům koncentrace, které paní asistentka zapisovala do notýsku.

Na Jirkovu přítomnost ve škole si všichni brzy zvykli, pro školu je velkým přínosem a tzv. „první vlaštkou“. Velkým štěstím bylo, že se po celou dobu neměnila Jirkovi paní učitelka, asistentka či třídní kolektiv. I v tom tkví úspěšnost integrace. Největší roli však sehrála souhra a ochota všech zúčastněných, každodenní spolupráce třídní učitelky s asistentkou a matkou, dlouhodobá spolupráce školní speciální pedagožky s pracovnicí SPC a vedením školy, pravidelnost péče, setkávání a konzultace všech zmíněných osob.

Použité formy a metody

- Náprava dyskalkulií (dle Nováka a Pokorné)
- Čtení analyticko-syntetickou metodou, rozpracovanou F. Lincem
- Psaní velkým tiskacím písmem na zvětšeném formátu
- Přejechod ke psaní na počítači během 3. ročníku ZŠ

Potřebné pomůcky

- Školní lavice se sklopnou deskou fy Alex
- Bezbariérovost školního prostředí
- Vybavení školní třídy kobercem, polštářky, počítačem a tiskárnou
- Kopírka pro zvětšování pracovních listů
- Laminovačka
- Suché zipy a lepicí guma pro uchytávání pomůcek na naklopenou lavici
- Lincovy slabikáře Naše čtení se sadami tabulek ke čtení 1,2,3
- Čtvercová síť bez napsaných čísel (Novák, Pokorná)
- Kartičky s příklady (nakl. Nová škola) k individuálnímu docvičování M
- Trojhranný psací systém Stabilo (tužky, pastelky, fixy)

Použitá literatura

NOVÁK, J. *Dyskalkulie*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2002.

6 DOKUMENTACE A FORMULÁŘE PRO JEDNOTLIVÉ OBLASTI PRÁCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Vendula Tomická, Jana Mrázková

Anotace: Předložený text zabývající se dokumentací školního poradenského pracoviště se zaměřuje na mapování dokumentace z činností speciálního školního pedagoga prostřednictvím zápisů do navrhovaných formulářů. Text je členěn do několika částí. V první části jsou popsána legislativní východiska dle současné platné legislativy pro vedení dokumentace, přehled standardních činností školního speciálního pedagoga a etický kodex poradenského pracovníka. V druhé části je předložen pro potřeby speciálně pedagogické praxe návrh jednotlivých formulářů, kterých je celkem 21. Záměrem textu je poskytnout základní informaci o jednotlivých činnostech speciálního pedagoga, které by bylo vhodné zdokumentovat.

Klíčová slova: školní speciální pedagog, standardní činnosti, dokumentační činnost, etický kodex

6.1 Úvod

Činnost školního specialisty – speciálního pedagoga ve škole vnímáme jako velice významnou. V zájmu jeho profesní činnosti jsou všichni žáci školy a tedy nejen žáci se speciálně vzdělávacími potřebami – žáci se zdravotním postižením a žáci sociálně či zdravotně znevýhodnění. V současné době není pozice školního speciálního pedagoga ve škole legislativně ukotvena (Zákon 563/2004 Sb.). Místo školního speciálního pedagoga může být zřízeno ve škole zcela **dobrovolně** a speciální pedagog je **smluvně honorován**, nebo tato pozice může být zřízena díky projektům financovaným **z evropských sociálních fondů**, což může být Projekt Peníze EU školám, kde působí speciální pedagog obvykle v úvazku 0,2 nebo například v projektu RAMPS-VIP III (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb), který je zaměřený na další rozvoj a zkvalitňování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tento projekt se dále zaměřuje na vytvoření sítě metodické podpory poradenského systému v ČR a na působnost školního speciálního pedagoga v rámci školního poradenského pracoviště. Činnost školního specialisty je upravena řadou zákonných ustanovení, ke kterým patří i povinnost vedení dokumentace.

Naší snahou je poskytnout určitý **návrh dokumentace** a zpřístupnit problematiku dokumentace školního poradenského pracoviště speciálnímu pedagogovi, dále vedení školy a též širší odborné veřejnosti. Cílem je poskytnout základní informaci o jednotlivých činnostech speciálního pedagoga, kde je nezbytné mít jednak tuto **činnost zdokumentovanou a jednak vést přehledně dokumentaci o svých postupech**.

V textu se zabýváme přehledem legislativního rámce pro vedení dokumentace, dále pak rozříděním a popisem jednotlivých oblastí činnosti odborníků ve školách, ze kterých vyplývá povinnost či potřeba vést si dokumentaci.

6.2 Legislativní východiska

6.2.1 Přehled právních norem pro práci školního speciálního pedagoga

V této části vycházíme z následujících právních předpisů:

- **Zákon č. 101/2000 Sb.**, o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Uvádí obecnou normu upravující zacházení s osobními a citlivými údaji.

Vysvětluje obsah pojmů osobní a citlivý údaj, definuje subjekt a správce údajů, popisuje způsoby zpracování osobních údajů, zejména jejich shromažďování, ukládání, používání, uchovávání, likvidaci.

- **Zákon č. 132/1982 Sb.**, kterým se mění a doplňuje zákon o rodině č. 94/1963 Sb.

Vycházíme zde z práva zákonných zástupců jednat v zájmu svého nezletilého dítěte, požádat o poradenskou službu, případně vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas s nabízenou službou ve školním poradenském pracovišti. Dále práva na informace z výsledků šetření či jednání o jejich nezletilém dítěti, a to i v případě pěstounských a adoptivních rodičů, případně opatrovníků v intencích tohoto zákona.

- **Zákon č. 499/2004 Sb.**, o archivnictví a spisové službě, ve znění pozdějších předpisů. Upravuje způsoby ukládání, uchovávání a likvidace dokumentace.
- **Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Upravuje dokumentaci škol a školských zařízení v § 28, který se v odstavci 2 věnuje školní matrice školy a v odstavci 3 popisuje, co je obsahem školní matriky školského zařízení. V odstavci 6 zmocňuje MŠMT k vydání prováděcího právního předpisu, který podrobněji upravuje vedení dokumentace škol a školských zařízení.

Dále nelze opominout § 21, který stanovuje práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků i v souvislosti s právem na poskytnutí poradenské služby dle odstavce 1 písmene f.

- **Zákon 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který zmiňujeme v úvodu této kapitoly

Zákon vymezuje legislativně pozici speciálního pedagoga.

- **Vyhláška č. 364/2005 Sb.**, o vedení dokumentace škol a školských zařízení

Vyhláška se podrobněji rozpracovává obsah školní matriky školy a školského zařízení a popisuje předávání údajů z dokumentace škol a školní matriky.

- **Vyhláška č. 116/2011 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb.

V posledně zmiňovaném dokumentu je vedení dokumentace uvedeno v § 4:

„Školské poradenské zařízení vede dokumentaci při žádostech o poskytnutí poradenské služby, při odmítnutí nebo přerušení poskytování poradenské služby, při dokladování vyšetření, dále při dokladování výsledků vyšetření a poskytnuté péči individuální i skupinové.

V neposlední řadě se dokladuje poskytnutí informace podle § 1, odst. 3 a potvrzení podle § 1, odst. 5, věty čtvrté, ke spolupráci se školami a školskými zařízeními.

Škola vede o poradenských službách poskytovaných školním speciálním pedagogem dokumentaci podle odstavce 1 písm. a) až d) a o poradenských službách poskytovaných školním metodikem prevence nebo výchovným poradcem dokumentaci podle odstavce 1 písm. b).“

6.2.2 Standardní činnosti školního speciálního pedagoga

Ve vyhlášce 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. se definují **standardní činnosti školního speciálního pedagoga** takto:

6.2.1.1 Depistážní činnosti

- Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.
- Diagnostické a intervenční činnosti (péče o žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami).
- Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromažďování údajů o žákovi, včetně anamnézy osobní a rodinné), analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.
- Vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvenci, trvání intervenčních činností).
- Realizace intervenčních činností, tj. provádění, event. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační), provádění, event. zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních, stimulačních se skupinou žáků, participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (v kooperaci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy), průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav, úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů, zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka (se zákonným zástupcem), speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy, participace na kariérovém poradenství – volba vzdělávací cesty žáka – individuální provázení žáka, konzultace s pracovníky dalších poradenských zařízení.

6.2.1.2 Metodické a koordinační činnosti

- Příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole – koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole.
- Kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Participace na vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů s cílem rozšířit služby a zkvalitnit péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Metodické činnosti pro pedagogické pracovníky školy - specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce se žáky - jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.
- Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.

6.2.3 Etický kodex

Školní speciální pedagog by měl být vzdělaný specialista ve svém oboru s dostatečnými znalostmi a vědomostmi ve speciální pedagogice a dalších potřebných oborech. Měl by se orientovat v poradenské činnosti a poradenském systému, měl by být obeznámen s metodami a technikami diagnostiky a intervence v poradenství. Ve spolupráci s rodiči, školou i s dalšími poradenskými institucemi by měl být schopen jasně a srozumitelně formulovat sdělení, znát právní a etické normy, týkající se jeho činnosti. Musí být schopen a ochoten se vzdělávat, být otevřen novým obecným poznatkům, ale i poznatkům týkajícího se profesního zaměření či konkrétního případu.

Školní speciální pedagog by si měl uvědomovat etické souvislosti v rámci tématu dokumentace. Především pak nutnost uchovávat dokumentaci obsahující osobní a citlivé údaje na místě, které není volně přístupné dalším osobám, a to nejlépe v uzamykatelné skříni. Protože hlavními cílovými klienty jsou většinou nezletilí žáci, základem dokumentace je individuální informovaný souhlas jejich zákonných zástupců, kromě výjimek, které tento souhlas nevyžadují (podrobněji zpracováno v kapitole o informovaném souhlasu). **Hlubší kontext etických souvislostí uvádíme v příloze č. 1** v podobě Oaklandova Etického kodexu školních psychologů. Doporučujeme vycházet z tohoto dokumentu i speciálním pedagogům.

6.3 Formuláře pro školního speciálního pedagoga

6.3.1 Aktuální stav v oblasti vedení dokumentace a záměr metodického materiálu

Vzhledem k tomu, že žádná zákonná norma neupravuje konkrétní podobu a formu dokumentace a jednotlivých formulářů, které se mohou využít v této činnosti, v praxi **neexistuje jednotnost při vedení dokumentace**. V posledních letech lze spatřovat snahu o sjednocení v publikaci Zpráva z vyšetření ve škole a ve školském poradenském zařízení, autorů Smékala a Zapletalové (2006), kde jsou popsány různé druhy zpráv z vyšetření.

V rámci projektu RAMPS-VIP III proběhlo několik seminářů určených školním psychologům a speciálním pedagogům a dalším specialistům na toto téma¹⁶:

- Vedení dokumentace na školním poradenském pracovišti, dokumentace školního speciálního pedagoga (Praha), termín: 20. 8. 2012, lektori: PhDr. Václava Tomická, Ph.D., PaedDr. Petr Hanák, Ph.D., v rozsahu 8 hodin.

¹⁶ Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/seznamy>

- Vedení dokumentace školního psychologa (Praha), termín: 28. 8. 2012, lektorka: PhDr. Jana Zapletalová, v rozsahu 7 hodin.
- Práce s dokumentací školského poradenského zařízení (PPP, Praha), termín: 30. 8. 2012, lektorky: PhDr. Hana Plucarová a PhDr., Sylva Hönigová, v rozsahu 7 hodin.

Cílem našeho snažení je zpracovat **nejčastější formuláře pro dokumentaci školního speciálního pedagoga** využívaných v oblasti povinné dokumentace v návaznosti na jednotlivé činnosti, které specialista ve škole provádí.

Připravené formuláře by mohly sloužit jednak začínajícím odborníkům k základní orientaci v problematice, také by mohly přispět k postupnému sjednocování postupů v rámci dokumentace na školním poradenském pracovišti napříč všemi regiony. Zároveň jsme si vědomi toho, že nemůžeme suplovat zatím chybějící celostátně platné standardy pro vedení dokumentace školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť.

6.3.2 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas lze chápat jako postup, při kterém je klient / zákonný zástupce **předem informován o všech náležitostech poradenské služby a je mu dán prostor k případným dotazům a vlastnímu vyjádření k navrhovanému postupu**. Sjednání informovaného souhlasu musí být zaznamenáno v písemné formě tak, aby bylo prokazatelné. Informovaný souhlas představuje důležitou podmínku pro realizaci každé poradenské služby (souhlas není třeba pouze v případech stanovených zvláštními právními předpisy – například zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů).

Problematika informovaného souhlasu má legislativní oporu ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských opatřeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., kde se v § 1, odstavci 3 říká: „*Žák, v případě žáka, který má zákonného zástupce, také jeho zákonný zástupce, musí být školou nebo školským poradenským zařízením předem srozumitelně a jednoznačně informován o všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, zejména o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, i možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta, dále o právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb včetně práva žádat kdykoliv poskytnutí poradenské služby znovu.*“

Zmiňovaná vyhláška neobsahuje žádné vzorové formuláře informovaného souhlasu (které by upravovaly minimální standard takového dokumentu a byly sestaveny také s ohledem na právní aspekty celé problematiky), což pro praxi představuje značný problém. Na jednotlivých typech poradenských pracovišť (PPP, SVP, SPC, ŠPP) tak vzniká celá řada formulářů, kde se jejich autoři pokoušejí co nejlépe vyhovět legislativní normě a zároveň respektovat potřeby a zaměření své instituce.

V oblasti rozvoje školních poradenských pracovišť, který v současné době probíhá v rámci projektu RAMPS-VIP III je informovaný souhlas realizován ve dvou úrovních. Na první (obecnější) úrovni jako „souhlas s činností školního speciálního pedagoga ve škole“ a ve druhé úrovni jako „individuální informovaný souhlas rodiče/zákonného zástupce s činností školního speciálního pedagoga“.

6.3.2.1 Souhlas s činností školního speciálního pedagoga ve škole (příloha č. 2)

Souhlas s činností je možné chápat jako **prokazatelné seznámení zákonných zástupců / zletilých klientů s působením odborníka ve škole** v rozsahu v něm vyjmenovaných činností. Už z povahy tohoto dokumentu je zřejmé, že je jeho sjednání jedním z prvních kroků při zahájení činnosti specialisty ve škole. Nejčastěji bývá tento souhlas sjednáván v rámci rodičovských schůzek, kde se v případě nově zaváděné služby také odborný pracovník rodičům představí.

V případě, že speciální pedagog ve škole působí již delší dobu a má tak možnost ovlivňovat i vznik školních dokumentů (například školního řádu), může být Souhlas s činností speciálního pedagoga jejich součástí.

6.3.2.2 Individuální informovaný souhlas rodiče / zákonného zástupce s činností školního speciálního pedagoga (příloha č. 3)

V rámci přípravných prací k tvorbě metodiky jsme shromáždili formuláře individuálních informovaných souhlasů z konkrétních pracovišť ve školách, i praktické zkušenosti s jejich použitím. Především formální, ale částečně i obsahová podoba těchto dokumentů se různí v návaznosti na konkrétní podmínky té které školy. Analýzou získaných dokumentů jsme dospěli k vytvoření jednoho („vzorového“) **formuláře** individuálního informovaného souhlasu. Snažili jsme se o co největší univerzálnost formuláře tak, aby bylo možné jej snadno aplikovat na konkrétní poradenské situace.

Individuální informovaný souhlas rodiče / zákonného zástupce s činností školního speciálního pedagoga (příloha č. 3 je sjednáván jednorázově, vždy pro přesně specifikovanou službu. Tou může být především diagnostika třídních kolektivů a psychokorektivní činnost s třídními kolektivy, zařazení dítěte do skupiny osobnostního rozvoje, do reedukační skupiny, účast dítěte na výjezdových aktivitách, nebo speciálně pedagogické vyšetření, případně zařazení dítěte do dlouhodobé péče speciálního pedagoga, popř. další individuální aktivity s dítětem.

Individuální informovaný souhlas není třeba při poskytnutí úvodní (první) poradenské konzultace dítěti, které si ji samo vyžádá, a v případě krizové intervence dítěti, které se octne v psychicky mimořádně náročné situaci (vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských opatřeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. krizovou intervencí popisuje jako „pomoc v naléhavých ohrožujících situacích, zejména při ohrožení života“).

Součástí informovaného souhlasu vždy musí být **informace o všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby**, zejména o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poskytované poradenské služby, prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, i o možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta, právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb včetně práva žádat kdykoliv poskytnutí poradenské služby znovu.

Tato informace má charakter rozhovoru s klientem / zákonným zástupcem, který je veden za účelem objasnění postupů poradenské práce, probíhá pro klienta srozumitelným způsobem a vždy je mu dán prostor pro získání odpovědí na případné dotazy.

Individuální informovaný souhlas je sjednáván písemně na předtištěném formuláři.

Zjištění školního speciálního pedagoga o dítěti, která jsou výsledkem jeho odborných činností podléhajících individuálnímu informovanému souhlasu, jsou sdělována výhradně rodičům / zákonným zástupcům. Na vyžádání rodičů / zákonných zástupců odborníkem zpracuje a osobně předá písemnou zpráva.

K poskytnutí ústní, či písemné zprávy o dítěti třetím osobám (učitelům, výchovnému poradci apod.) musí získat školní speciální pedagog zvláštní souhlas rodičů/zákonných zástupců. Individuální informovaný souhlas je nedílnou součástí dokumentace, která je o poskytnutí služby speciálním pedagogem vedena.

6.3.3 Vybrané formuláře pro vedení dokumentace školního speciálního pedagoga

Při stanovení obsahu dokumentace školního speciálního pedagoga by bylo vhodné vycházet z činností, které tyto odborníci provádějí. Pro přehlednost vymezujeme **šest hlavních oblastí činností**:

- speciální pedagog pracuje se žákem,
- speciální pedagog pracuje se třídou,
- speciální pedagog je v interakci s rodiči,
- speciální pedagog koordinuje činnost školního poradenského pracoviště,
- speciální pedagog je v interakci s pedagogy,
- speciální pedagog spolupracuje s institucemi.

Nechceme přetížit školní poradenská pracoviště formuláři, ale spíše pomoci jejich práci zpřehlednit. V oblasti spolupráce speciálního pedagoga v týmu ŠPP a s pedagogy ve škole a též ostatními institucemi se domníváme, že specialista vychází při jednáních ze své dokumentace a svých zpráv vlastních i ze zpráv z dalších institucí. Jako výchozí zde vnímáme následující oblasti.

6.3.3.1 Práce školního speciálního pedagoga se žákem

Pro práci školního speciálního pedagoga navrhujeme formulář „**Složka žáka**“ (příloha č. 4), dvojlíst, do kterého se budou zakládat následující tři formuláře:

- **formulář o záznamu konzultací s rodiči (příloha č. 5)**
- **formulář o záznamu konzultace s pedagogy (příloha č. 6)**
- **formulář o záznamu z vyšetření (vedení) krizové intervence (příloha č. 7)**

Ve složce žáka jsou zahrnuty základními údaje: jméno, věk, adresa bydliště a kontakt na zákonného zástupce a další údaje usnadňující rychlou orientaci specialisty, např. zda jde o žáka s IVP nebo dojíždějícího žáka (v případě stanovování času pro konzultaci nebo reedukaci), přehled finální klasifikace, případně informace k chování žáka atd.

Formulář si může speciální pedagog doplnit o další údaje, které se mu zdají být užitečné nebo důležité pro specifika jeho školy.

6.3.3.2 Formulář o záznamu konzultací s rodiči

Do uvedeného formuláře zapisuje speciální pedagog **záznamy rozhovorů s rodiči** – datum, účastníky jednání, místo rozhovoru, důvody a účel jednání. Dále průběh konzultace, shrnutí a

nastínění dalších kroků případné spolupráce. Další samostatný dokument navrhujeme vyhotovit v případě, že by konzultace vyústila v rozsáhlejší dohodu o spolupráci mezi rodiči a školou. V tomto případě jeden dokument zůstane založen ve složce žáka a druhý obdrží zákonní zástupci.

6.3.3.3 Formulář o záznamu konzultace s pedagogy

Do formuláře zapisuje specialista obvykle, **kdo z pedagogů a z jakého důvodu** žádá konzultaci k problému žáka. Zapisujeme datum, obsah konzultace, její shrnutí a navržení dalšího postupu.

6.3.3.4 Formulář o záznamu z vyšetření (vedení) a krizové intervence

Zde jsou zapisovány **záznamy o práci se žákem** – datum – místo – stručně obsah poskytnuté služby, dále stanovená dohoda nebo závěr.

Formulář lze využít k záznamu speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě k záznamům o speciálně pedagogickém vedení, speciálně pedagogických reedukacích, jejich četnosti, obsahu a výsledku. Formulář lze rovněž použít pro záznam z poskytnuté krizové intervence (datum poskytnutí, jakým způsobem byla provedena a s jakým závěrem).

Pokud speciální pedagog vypracuje zprávu z diagnostiky nebo vedení žáka, je zpráva vždy předána rodičům/zákonným zástupcům, a až jejich prostřednictvím dalším institucím (podrobněji o této problematice v kapitole 2.3). Tato zpráva může a nemusí být součástí této složky, ale pro komplexnost informací v rámci složky žáka je výhodné, když kopii takové zprávy obsahuje... Složka žáka by měla též obsahovat **žádost o službu** (pokud je vedena zvlášť), zprávy z jiných pracovišť (pokud souvisí s poskytovanou službou speciality), informovaný souhlas s poskytovanou službou.

6.3.3.5 V práci se třídou školní speciální pedagog též vede písemné záznamy

Pro evidenci a záznamy činnosti speciálního pedagoga se třídou byla vytvořena **složka třídy (příloha č. 8)**. **Složka třídy** (dvojlist A4) obsahuje jmenný seznam třídy a základní údaje (školní rok, třídní učitel) a dále prostor na poznámky, pro záznam jakékoliv změny ve třídě apod. Specialista si může zapsat a zaznamenat do poznámek vše, co ještě považuje za důležité nebo specifické vzhledem ke třídě.

6.3.3.6 Formulář Přehled aktivit se třídou (příloha č. 9)

Je určen k rychlé orientaci v aktivitách, které byly se třídou realizovány. Je veden přehled o tom, kdy a kým byla provedena jaká aktivita a odkazuje na přílohy, ve kterých jsou uloženy dokumenty pocházející z poskytnuté služby (například záznamové archy z diagnostiky třídních kolektivů, kresby vytvářené ve skupinách na velké formáty, fotodokumentace aktivit apod.).

6.3.3.7 Formulář Diagnostika třídního kolektivu (příloha č. 10)

Nejprve speciální pedagog vyplňuje **údaje obecného charakteru**: třída, školní rok, třídní učitel, kdo je žadatelem o službu, důvod služby, datum provedení. Nutné je vždy poznamenat, kdo chybí, zda byl dán informovaný souhlas zákonného zástupce ke službě.

V následující kolonce **průběh služby** pak speciální pedagog zaznamenává provedení diagnostiky a použité metody diagnostiky. Specialista si pro sebe může stručně zachytit postup diagnostiky a dále zapisuje pro sebe poznámky z průběhu, které se mu zdají být důležité.

Vyplývající **závěry z diagnostiky** zapisuje speciální pedagog do kolonky „shrnutí“. V následující kolonce další plán navrhne další postup, který bude vyplývat z provedené diagnostiky a jejich závěrů. Obvykle specialista nastavuje jednak další práce se třídou nebo další termín pro diagnostiku u žáků, kde byl dán informovaný souhlas zákonného zástupce se službou, ale žáci byli omluveni pro nemoc apod. Do poslední kolonky ve formuláři se podepíše specialista, který službu a záznam provedl.

6.3.3.8 Formulář Práce se třídou (příloha č. 11)

Formulář obsahuje v záhlaví stejné kolonky jako přechází formulář, které je nutné vyplnit – tedy obecné údaje. Dále specialista zapisuje průběh setkání se třídou, shrnutí, další plán a datum dalšího setkání. Specialista se opět podepíše do poslední kolonky záznam a službu provedl.

6.3.3.9 Formulář Krizová intervence ve třídě (příloha č. 12)

V tomto formuláři jsou opět nejprve **údaje obecného charakteru**: třída, školní rok, třídní učitel, kdo je žadatelem o službu, důvod služby, datum setkání. Nutné je vždy vyplnit tyto kolonky a následně ještě poznamenat, kdo chybí, zda byl dán informovaný souhlas zákonného zástupce ke službě.

Do následné kolonky je zapsán **průběh setkání**. Specialista zaznamenává postup vedení krizové intervence. Specialista si zapisuje všechny pro něho důležité poznámky.

V kolonce „shrnutí“ specialista zapíše důležité **informace vyplývající z vedení krizové intervence** a v následné kolonce „další plán“ navrhne **další postup**, který bude vyplývat ze služby. Dále si zapíše stanovený datum dalšího setkání. Do poslední kolonky ve formuláři se podepíše specialista, který službu a záznam provedl.

6.3.3.10 Formulář Screening (příloha č. 13)

Tento formulář má **shodné kolonky s formulářem Práce se třídou**. Při této aktivitě opět nesmíme opomenout zaznamenat informovaný souhlas zákonného zástupce se službou.

6.3.3.11 Formulář Seznam žáků (příloha č. 14)

Do tohoto formuláře se zaznamenává jmenný seznam žáků dané třídy. Též slouží **k rychlému přehledu**, kdo ze zákonných zástupců žáků nedal souhlas k činnosti speciálního pedagoga ve třídě.

6.3.3.12 Školní speciální pedagog v interakci s rodiči

Veškeré důležité informace vyplývající z těchto aktivit (např. přijetí žádosti o službu, záznamy písemného, telefonického nebo osobního objednání žáka, záznam o službě atd.) jsou specialistou zaznamenávány do příslušných formulářů ve složce žáka či složce třídy, které byly již dříve popsány.

Žádost o službu školního speciálního psychologa (příloha č. 15) je písemným záznamem o tom, kdo službu žádá, koho se má týkat (žáka, třídy) a co je důvodem žádosti. Po přijetí žádosti, ale vždy před zahájením služby, musí být se zákonným zástupcem žáka (v případě třídy se zákonnými zástupci žáků) sjednán informovaný souhlas.

6.3.3.13 Školní speciální pedagog koordinuje činnost ŠPP

Speciální pedagog v rámci ŠPP velmi úzce spolupracuje s výchovným poradcem, školním metodikem prevence a třídními učiteli a koordinuje spolu s nimi postupy u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále již jen se SVP) – například tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, ale i u žáků s jinými obtížemi. Vedete si o těchto aktivitách záznamy v kartě žáka nebo třídy. Jak jsme již poznamenali v úvodu této kapitoly, středem zájmu činnosti speciálního pedagoga jsou všichni žáci, kteří vyžadují individuální přístup.

Další součástí jeho dokumentace je vedení zápisů z porad ŠPP. Záznamem z jednání a porad ŠPP je tak dokumentována koordinace jednotlivých postupů všech zúčastněných stran při jednáních týmu. Pro tyto účely byl sestaven **Zápis z porad ŠPP (příloha č. 16)**. Formulář obsahuje obvyklé položky: datum jednání, jmenný seznam zúčastněných a omluvených, následně je zde prostor pro zaznamenání kontroly úkolů a jejich plnění z předchozích jednání a porad. Dále následuje program porady a popis jednání k jednotlivým bodům programu. Důležitou částí zápisu je formulace výstupů a úkolů z jednání s určením osobní zodpovědnosti a popřípadě termínu splnění. Následuje datum další plánované provozní porady a podpis pracovníka, který zápis pořídil. Zápisy z provozních porad se archivují, slouží jednotlivým členům ŠPP jako jeden z pracovních podkladů. Formulář též může sloužit k záznamům z metodických schůzek s asistenty pedagoga. Z těchto jednání mohou vzejít návrhy pro ředitelství školy na různé změny v organizaci a chodu výuky, na úpravy dokumentů školy (např. školního řádu, školního vzdělávacího programu, minimálního preventivního programu apod.), popřípadě návrhy dalších postupů směřujících ke zlepšení školního klimatu. Domníváme se, že pro tyto záznamy není nutné vytvářet další předtištěné formuláře, je pravděpodobné, že půjde o dokumentaci společně využívanou všemi členy ŠPP.

Dalším důležitým formulářem pro dokumentaci práce školního speciálního pedagoga je **Plán práce školního speciálního pedagoga (příloha č. 17)**. V záhlaví formuláře se uvede příslušný školní rok a jméno školního specialisty. Následují kolonky pro jednotlivé měsíce prvního a druhého pololetí, kdy budou u každého měsíce vypsány konkrétní plánované činnosti a případné formy spolupráce s ostatními členy ŠPP. Jednotlivé činnosti budou odpovídat standardním činnostem speciálního pedagoga (viz kapitola 1.1), které se budou pravidelně během školního roku opakovat (reedukace, intervence), další budou vyplývat v návaznosti na určitý vývoj ve škole a dle zakázek pedagogů (např. diagnostika třídního kolektivu, individuální případové práce se žáky) a jiné budou spadat vždy do určitého období (depistáž rizika poruch učení, zápis do prvních tříd, kariérové poradenství apod.). V závěru formuláře bude vyznačen datum projednání plánu práce s vedením školy a datum jeho projednání s ostatními členy ŠPP.

Požadavek na vytvoření přehledného plánu práce školního speciálního pedagoga je pochopitelný, navíc v prostředí školy, kdy činnosti učitelů jsou pevně dány jejich rozvrhem vyučovacích hodin. Nemůžeme však souhlasit s praxí na některých školách, kdy ředitelé požadují po specialistech pevný pracovní režim v duchu školního rozvrhu stanoveného na delší časové období, který vždy využívá časovou strukturu vyučovací hodiny a pro každou tuto hodinu je pevně stanovena konkrétní činnost s konkrétním žákem či skupinou žáků. Jednak nebývá vždy vhodné realizovat dlouhodobě opakovaně intervenci se žákem v jednu a tu samou vyučovací hodinu, o kterou tak žák pravidelně přichází. Ale především to brání specialistovi do určité míry pružně upravovat svůj program podle aktuální situace na škole, což je jeho velkou devízou.

Pokud škola zřídí pozici speciálního pedagoga, mělo by fungování této služby zaneseno ve **školním řádu**. Je v kompetenci ředitele školy vyhotovit vnitřní směrnici pro fungování ŠPP, která upravuje pracovní dobu a místo vykonávání poradenské služby. Též upravuje uvolňování žáků z vyučovací hodiny, pokud s ním v tuto dobu speciální pedagog pracuje a upravuje tedy i podmínky, kterými se uvolňování žáků řídí.

6.3.3.14 Spolupráce školního speciálního pedagoga s institucemi a pedagogy

Pokud hovoříme o institucích, máme na mysli školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče), dále Policii ČR a OSPOD (Orgán sociálně právní ochrany dětí). Spolupráce probíhá též se zdravotnickými institucemi (s klinickým psychologem, psychiatrem, neurologem, foniatrem, logopedem, rehabilitačním pracovníkem).

Komunikace probíhá prostřednictvím rozhovorů, které jsou zaznamenávány do **Složky žáka** (kap. 2.2.1) nebo **Složky třídy** (kap. 2.2.2) a též prostřednictvím písemných zpráv z diagnostiky nebo provedeného pozorování apod. Stejně tak si školní speciální pedagog (ŠSP) ukládá případnou dokumentaci z těchto zařízení, pokud je má od rodičů k dispozici.

Pro dobrou spolupráci s dalšími poradenskými zařízeními a institucemi se musí speciální pedagog dobře orientovat v poradenském systému i ve státní správě jak obecně, tak i konkrétně v regionu, kde působí. Při spolupráci s rodiči, školou i s dalšími institucemi je potřebné, aby byl schopen jasně a srozumitelně formulovat sdělení, ať již ústně, tak v písemné zprávě, aby znal právní a etické normy, týkající se činnosti poradce. Musí být schopen a ochoten se vzdělávat, být otevřen novým obecným poznatkům, ale i poznatkům týkajících se profesního zaměření či konkrétního případu (Hadj Moussová, 2002, s. 19). Na toto upozorňujeme v kapitole Etika speciálního pedagoga. V případě znalosti hranic vlastních kompetencí, nebo i možného tlaku okolí na negativní kompetence doporučujeme seznámit se s kapitolou Profese školního speciálního pedagoga (in Kucharská a kol., 2013, s. 48–49).

V případě jednání s Orgánem sociálně právní ochrany péče o dítě se obvykle komunikace vztahuje k tématu zanedbávání péče o dítě, případně neposkytování základní potřebě dítěti ze strany rodiny, dále bývá tématem řádné neplnění povinné školní docházky, případně podezření na syndrom CAN (syndrom týraného a zneužívaného dítěte). Vždy jde o citlivé údaje a je potřeba s informacemi nakládat velmi opatrně a korektně k dítěti. Speciální pedagog by měl vždy hájit zájem a práva dítěte. Jeho informace předané OSPODu a Policii ČR by měly být průkazné, neměly by obsahovat neopodstatněné domněnky a informace, které se nevztahují k řešené problematice.

Speciální pedagog musí brát v úvahu, že těmto orgánům neposkytuje zprávu z vyšetření, ale většinou odpovědi na konkrétní otázky, které formulují tyto instituce. Měl by mít na zřeteli, že cílem informace není podat hodnocení či zprávu z intervence ve smyslu podrobného rozboru obsahu, ale držet se více technického popisu (zda např. rodiče docházejí do ŠSP, jak často, zda jsou stanoveny dílčí kroky a výstupy ze spolupráce, na jak dlouho je spolupráce plánována, jak dlouho je již realizována). Z hlediska obsahu je možné zmínit zobecňující kategorii, nikoliv přesný obsah (např. řešení výchovných obtíží z pohledu rodiče – nikoliv např. hodnotit, jak si v tomto rodič vede, uvádět hypotézy, příčiny, popisovat přesný průběh intervence). Vypracování písemných sdělení pro Policii ČR a OSPOD je obvykle kompetencí ředitele. Je na něm, zda vyhodnotí, že do zprávy pro OSPOD či Policii ČR potřebuje i vyjádření ŠSP, což právě často vyplyne až z konkrétních okruhů vyžádaných informací. Proto nevyhotovujeme formulář.

Speciální pedagog obvykle ve spolupráci s výchovným poradcem odpovídá na pokládané otázky těchto institucí: *Zda se jedná o žáka se speciální vzdělávací potřebou, tj. zda splňuje kategorii žáka se zdravotním postižením nebo zdravotním a sociálním znevýhodněním. Zda se školou komunikují rodiče (jeden, oba, střídají se...) a jak často, případně zda se zákonní zástupci účastní třídních schůzek. Zda zákonní zástupci včas reagují na sdělení školy, zda řádně omlouvají absence svého dítěte a informují se u pedagogů na případné oblasti výuky pro domácí přípravu, zda domácí příprava dítěte probíhá pravidelně. Zda zákonní zástupci dohlížejí na nošení pomůcek do výuky. Dále jaké problémy má žák v třídním kolektivu nebo s pedagogy a také jaká je jeho pozice ve třídě. Dále zda rodiče konzultují případné problémy dítěte s učitelem, školním poradenským pracovištěm či školským poradenským zařízením či jinou poradenskou institucí/specialistou mimo školství.*

V oblasti kontaktu speciálního pedagoga s pedagogy můžeme hovořit o několika formách spolupráce. Speciální pedagog vystupuje na pedagogických radách, případně vede i odborné semináře pro pedagogy a též pro zástupce spolupracujících institucí (sociální pracovníky a atd.). Prostřednictvím formuláře **Přehled o vzdělávacích aktivitách realizovaných školním speciálním pedagogem (příloha č. 18)** si specialista vede přehledný záznam těchto aktivit. Ve formuláři uvádí datum realizace, žadatele, popis aktivity (konkrétní téma vzdělávání či besedy). Dále zaznamená příjemce aktivity (např. skupina rodičů žáků třídy XY, učitelé jazyků, třídní učitelé z 2. stupně apod.).

V další úrovni spolupráce speciální pedagog metodicky vede pedagogy v práci se třídou, konzultuje s pedagogy problematiku multikulturních skupin ve škole nebo práci s vrstevnickou skupinou ve škole (i ve vztazích mimotřídních), poskytuje pedagogům podporu při tvorbě školního vzdělávacího programu, IVP, plánu pedagogické podpory a jiných dokumentů. Tuto činnost doporučujeme dokumentovat ve formuláři **Záznam o spolupráci s učiteli (příloha č. 19)**. Jde o strukturovaný formulář, ve kterém si školní speciální pedagog vede záznam svých aktivit v této oblasti. Zaznamená datum proběhlé aktivity, jmenovitě účastníky jednání, kdo jednání inicioval a téma jednání, dále průběh jednání. Záznam ukončí formulací výstupů a úkolů z jednání (s určením osobní zodpovědnosti a popřípadě termínu splnění) a doplní podpisem do kolonky „zápis zhotovil/a“. I u formulářů týkajících se učitelů je vhodné rozmyslet, vztahují-li se ke třídě či k jednotlivému žákovi a zařadit pak tyto formuláře do příslušné složky (žáka/třídy). Většina kontaktů s učiteli půjde takto členit, zařazením do příslušné složky se lépe zachová kontinuita vývoje problému.

6.4 Písemná zpráva jako výstup z odborné činnosti školního speciálního pedagoga

Ze standardních činností speciálního pedagoga vyplývá, že dochází k situacím, kdy je nezbytné vypracovat písemnou zprávu. Nejčastěji jde o **zpracování závěrů vyšetření žáka či jeho vedení nebo reedukace**, které je určené rodičům pro účely další péče o žáka v jiné instituci (pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru, středisku výchovné péče či u jiných odborníků nebo pro jinou školu v případě stěhování žáka apod.). Nežli začne specialista zpracovávat zprávu z vyšetření/vedení/reedukace pro vyučující, je vždy nutné mít k dispozici informovaný souhlas sepsaný se zákonnými zástupci (podrobně zpracováno v kapitole 2.1). Toto platí i v případě zpracování písemných výstupů z diagnostiky třídy či práci se třídou, které jsou většinou určeny třídním učitelům.

Další písemné výstupy z práce specialisty mohou pocházet z oblasti **koordinace práce v rámci školního poradenského pracoviště** a mohou se týkat například návrhů na zlepšení spolupráce uvnitř ŠPP či ve vztahu ke škole, podkladů pro tvorbu strategií výchovné a preventivní péče apod. Takové zprávy mají informativní obecnější charakter a neobsahují osobní údaje žáků a jsou určeny dalším členům školního poradenského pracoviště či vedení školy.

Obsah a forma zpráv vypracovávaných školním speciálním pedagogem se liší podle zakázky a účelu, pro jaký je zpráva zpracována. Speciální pedagog by měl psát zprávu s ohledem na její srozumitelnost pro zákonného zástupce, dále s ohledem na posloupnost informací a tedy i přehlednost a též pro vypovídající hodnotu v zadané zakázce. Zpráva by měla obsahovat pouze relevantní údaje nezbytné k popisu zpracovávaného problému. Pro rodiče, popřípadě vyučující by měla vždy obsahovat podrobně a konkrétně formulované doporučení, jak dále se žákem/třídou pracovat. Pro názornější představu navrhneme následující strukturu zprávy z vyšetření žáka a zprávy z vedení/reedukace žáka.

Zpráva z vyšetření (příloha č. 20) je strukturovaný tiskopis obsahující v první části kolonku s určením příjemce zprávy (nejčastěji zákonní zástupci / rodiče či zletilý klient) a popisem účelu zprávy (pro koho je zpráva určena, komu je doporučeno zprávu předat). Další část obsahuje identifikační údaje žáka/žákyně (jméno a příjmení, datum narození, bydliště, školu). Následuje označení druhu vyšetření (psychologické/speciálně pedagogické), datum provedení vyšetření a datum zpracování zprávy.

Následuje vlastní zpráva, kterou navrhneme členit na tyto oddíly:

- Důvod vyšetření, očekávání
- Dosavadní průběh péče
- Relevantní informace z anamnézy (osobní, rodinné, školní)
- Chování při vyšetření
- Popis výsledků použitých metod
- Závěr
- Doporučení
- Další navrhovaný postup
- Podpis školního speciálního pedagoga

Zpráva obsahuje klauzuli související s informovaným souhlasem a stvrzující skutečnost, že byl příjemce zprávy (nejčastěji zákonný zástupce, popř. zletilý klient) seznámen se závěry

zprávy s navrhovanými doporučeními i případnými riziky, která z navrhovaných doporučení vyplývají, že informacím porozuměl a dostalo se mu odpovědí na vznesené otázky. Následuje podpis příjemce a datum podpisu.

Zpráva z vedení/reedukace (příloha č. 21) je též strukturovaný tiskopis, který je v prvních dvou oddílech (příjemce a účel zprávy, identifikační údaje žáka) totožný s dříve uvedenou zprávou. Dále je uvedeno období, po které služba probíhala, počet setkání a datum zpracování zprávy.

Následuje vlastní zpráva, kterou navrhujeme členit na tyto oddíly:

- Důvod vedení/reedukace
- Stanovení cíle
- Popis průběhu vedení/reedukace
- Shrnutí
- Další navrhovaný postup
- Podpis školního psychologa/školního speciálního pedagoga

Formulář opět obsahuje klauzuli související s informovaným souhlasem a stvrzující skutečnost, že příjemce zprávy (nejčastěji zákonný zástupce/popř. zletilý klient) byl seznámen se závěry zprávy s navrhovanými doporučeními i případnými riziky, která z navrhovaných doporučení vyplývají, že informacím porozuměl a dostalo se mu odpovědí na vznesené otázky. Následuje podpis příjemce a datum podpisu.

6.5 Závěr

Naším záměrem bylo připravit v této kapitole přehled formulářů, který by měl **usnadnit a zpřehlednit práci školního speciálního pedagoga**. Vycházeli jsme ze současné platné legislativy týkající se problematiky školského poradenského systému, vzdělávání žáků a poskytování služeb na půdě školy. Dále jsme vycházeli z určité představy částečné jednotnosti v dokumentaci ŠPP a ze zkušeností specialistů pracujících ve školách i školských poradenských zařízeních.

Navržené formuláře je možné si **uzpůsobit, upravit i doplnit dle potřeb jednotlivých škol**. Nebyly vytvářeny jako neměnné dogma. Též si neklademe za cíl pokrýt formuláři veškerou činnost speciálního pedagoga, neboť se domníváme, že speciální pedagog by měl zejména pracovat se žákem, pedagogem a rodičem. V současné době, kdy chybí celostátně platné standardy pro vedení dokumentace ve školním poradenství, tedy i na školních poradenských pracovištích, jde pouze o snahu nebo pokus alespoň z části tento chybějící článek zaplnit, nikoliv však takové standardy nahradit.

Při tvorbě této kapitoly je nutné mít i na paměti, že specialistou ve škole nemusí být jen speciální pedagog, ale velmi často je to i psycholog. Proto vytvořené formuláře byly konzultovány i s kolegy psychology, kde činnosti speciálních pedagogů a psychologů mají velmi mnoho styčných ploch. Určitá jednotnost ve vedení dokumentace tak napomůže k lepší přehlednosti a i komunikaci v rámci týmu ŠPP a bude přehledná i pro vedení školy.

LITERATURA

- HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002.
- KUCHARSKÁ, A., a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP ČR, 2007.
- KUCHARSKÁ, A. Týmová spolupráce ŠPP, kde je realizován projekt RAMPS – VIP III. Interní metodická zpráva č. 2. Praha: NÚV, 2012.
- KUCHARSKÁ, A., HÖNIGOVÁ, S. Metodické služby po skončení projektu. Metodická zpráva č. 5. [online]. IPPP ČR, 2010 [cit. 2012-07-07]. Dostupné z: <http://www.rspp.cz/rspp/images/metodickezpravy/mz%205.pdf>
- KUCHARSKÁ, A., HÖNIGOVÁ, S. Aktuální vztah rodiny a školy. Spolupráce se školskými poradenskými pracovišti. Metodická zpráva č. 6. [online]. IPPP ČR, 2010 [cit. 2012-07-07]. Dostupné z: <http://www.rspp.cz/rspp/images/metodickezpravy/mz%206.pdf>
- KUCHARSKÁ, A., HÖNIGOVÁ, S. Odborná metodika pro praxi školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. *Zpravodaj Pedagogicko-psychologické poradenství*, 2011, č. 60, s. 56-61.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013.
- SMĚKAL, V., ZAPLETALOVÁ, J., a kol., *Zpráva z vyšetření ve škole a ve školském poradenském zařízení*. Praha: IPPP ČR, 2006.
- VYHLÁŠKA č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, která mění Vyhlášku č. 72/2005 Sb., In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 30. 10. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=74209&nr=116~2F2011~20Sb.&ft=pdf>
- VYHLÁŠKA č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. [vid. 30. 10. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=60410&nr=364~2F2005~20Sb.&ft=pdf>
- ZÁKON č.101/2002 Sb., o ochraně osobních údajů. In *Sbírka zákonů ČR* [online]. [cit. 30. 10. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=49228&nr=101~2F2000~20Sb.&ft=pdf>
- ZÁKON č. 132/1982 Sb., kterým se mění a doplňuje Zákon o rodině č. 94/1963 Sb. In: *Sbírka zákonů ČR* [online]. [cit. 30. 10. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=35555&nr=132~2F1982~20Sb.&ft=pdf>
- ZÁKON č. 499/2004 Sb., o archivnictví a spisové službě ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů ČR* [online]. [cit. 30. 10. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=58364&nr=499~2F2004~20Sb.&ft=pdf>
- ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů ČR* [online]. [cit. 30. 10. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=58471&nr=561~2F2004~20Sb.&ft=pdf>
- ZÁKON č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů ČR* [online]. [cit. 04. 11. 2013]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=58473&nr=563~2F2004~20Sb.&ft=pdf>

ZAPLETALOVÁ, J., a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*. 1. vyd. Praha: IPPP ČR, 2006.

ZAPLETALOVÁ, J. Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. Mimořádné číslo Aktuální otázky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. *Pedagogika*, 2001, s. 36-46.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Etické normy práce školního psychologa
- Příloha č. 2: Souhlas s činností školního speciálního pedagoga ve škole
- Příloha č. 3: Individuální informovaný souhlas
- Příloha č. 4: Složka žáka
- Příloha č. 5: Formulář o záznamu konzultací s rodiči
- Příloha č. 6: Formulář o záznamu konzultace s pedagogy
- Příloha č. 7: Formulář o záznamu z vyšetření (vedení) krizové intervence
- Příloha č. 8: Složka třídy
- Příloha č. 9: Formulář Přehled aktivit se třídou
- Příloha č. 10: Formulář Diagnostika třídního kolektivu
- Příloha č. 11: Formulář Práce se třídou
- Příloha č. 12: Formulář Krizová intervence ve třídě
- Příloha č. 13: Formulář Screening
- Příloha č. 14: Formulář Seznam žáků
- Příloha č. 15: Žádost o službu školního speciálního psychologa
- Příloha č. 16: Zápis z porad ŠPP
- Příloha č. 17: Plán práce školního speciálního pedagoga
- Příloha č. 18: Přehled o vzdělávacích aktivitách
- Příloha č. 19: Záznam o spolupráci s učiteli
- Příloha č. 20: Zpráva z vyšetření
- Příloha č. 21: Zpráva z vedení/reedukace

PŘÍLOHA Č. 1. ETICKÉ NORMY PRÁCE ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA
Autoři: Thomas Oakland, Suzan Goldmanová, Herbert Bishoff
International School Psychology Association

Přijaty na 3. Sjezdu Asociace školní psychologie SR a ČR za normy i této Asociace

Úvod

Každá profese potřebuje mít jednotné a uznávané standardy, které slouží jejím potřebám, jakož i potřebám klientů, učitelů, kteří připravují studenty na výkon této profese, úřadům a institucím. Od profesionálů se očekává, že pospíší a doloží příklady ty principy a hodnoty, jimiž se řídí ve své práci i osobním životě.

Od nás – školních psychologů – se očekává, že naše hodnoty a postoje přesáhnou úzké osobní, sociální a kulturní rámce, že budeme jednat v souladu se zájmy studentů a žáků, učitelů, rodičů, institucí, společnosti a profese.

Mezi školní psychologií a společností existují reciproční vzájemné vztahy. Jako odborníci – profesionálové se snažíme získat důvěru klientů v naše schopnosti a úsudky. Klienti zase na oplátku očekávají tu nejvyšší kvalitu poskytovaných služeb. Etický kodex má pomoci tyto vzájemné vztahy ujasnit a rozvíjet.

Akceptovatelné standardy, jimiž se řídí výkon naší profese, přesahují geografické a národní hranice. V etickém kodexu se snažíme zachytit právě tyto společné znaky. Přesto mohou být výklad a manifestování etických principů tohoto kodexu s ohledem na normy, hodnoty a tradice jednotlivých zemí odlišné. Rozdíly v etických standardech mohou existovat také mezi jednotlivými profesemi. Záměrem tohoto kodexu není snaha o nahrazení nebo zatlačení do pozadí těch norem, které přijaly národní asociace či organizace, pod které spadají školní psychologové v dané zemi. V případě, že se kodexy liší, školní psychologové by se měli snažit vyřešit tento problém adekvátní úpravou dosavadních kodexů. Školní psychologové však nesmějí přistoupit na snížení úrovně etických standardů, které jsou jim arbitrárně ukládány.

Obecná ustanovení

Školní psychologové (dále jen ŠP) respektují a váží si každého člověka a největší důraz kladou na dodržování lidských práv. Snaží se chránit a zvyšovat blaho dětí a mládeže i kvalitu jejich rozvoje tím, že jim poskytují služby psychologické, pedagogické a služby těmto oborům příbuzné. Role, které zastávají ŠP, mají zabezpečovat zvládnutí poznatků a dovedností jak z pedagogiky, tak z psychologie. ŠP nepřekračují svoji odbornou kompetenci a neustále zvyšují svoje vzdělání a odborné schopnosti. Rovněž se snaží dosáhnout a udržovat nejvyšší standard profesionální kompetence a etiky chování. Ve výzkumné činnosti dodržují ŠP nejvyšší standardy.

1. Profesionální normy

1.1. Omezení vyplývající z profese

- ŠP poskytují pouze ty služby, které spadají do oblasti jejich odborné kompetence. Svoji kompetenci, kvalifikaci, vzdělání a zkušenosti nezkrslují.
- ŠP si jsou vědomi omezení, která patří k jejich profesi a v případě potřeby zvou ke spolupráci odborníky z jiných profesí. V tomto bodě je implicitně zahrnut předpoklad, že ŠP znají obecnou sféru kompetencí jiných odborníků, které žádají o spolupráci.

1.2. Profesionální odpovědnost

- ŠP se seznamují s cíli a principy fungování školského systému a institucí, v jejichž rámci působí, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.

- b) Pokud pracují s rodinami, snaží se seznámit s cíli a principy, jimiž se tyto rodiny řídí, aby jim mohli pomáhat co nejúčinněji.
- c) ŠP znají školský zákon a příslušné směrnice, vyhlášky, doporučení. Pokud jsou administrativní předpisy a nařízení v rozporu s etickými principy, vyvíjejí ŠP upřímnou snahu tyto neshody a rozdíly odstranit. Pokud v tomto úsilí ŠP neuspějí, měli by dát přednost etickým principům.
- d) ŠP by neměli připustit, aby jejich osobní názory nebo předsudky ovlivnily jejich profesionální rozhodování. Neměli by se podílet na činnostech, při nichž jakýmkoli způsobem dochází k diskriminaci, ať už z důvodu rasové příslušnosti, postižení klienta, jeho věku, pohlaví, sexuální orientace, sociální nebo třídní příslušnosti, národnosti, náboženského vyznání.
- e) ŠP respektují kulturní zvláštnosti toho prostředí, ve kterém pracují. Citlivě vnímají kulturní rozdíly a tím adaptují i způsoby poskytování svých služeb klientům v multikulturním prostředí.
- f) ŠP chrání blaho žáků a studentů, rodičů, učitelů a pedagogů, kolegů, zaměstnavatelů a jednájí v souladu s jejich zájmy. Ochrana blaha žáků a studentů, jejich rodičů, učitelů a pedagogů je pro ŠP prvořadou záležitostí. Pokud nastane konflikt zájmů, ŠP preferuje zájmy žáků a studentů.
- g) ŠP poskytují své služby žákům a studentům se souhlasem jejich rodičů nebo zákonných zástupců. Tento souhlas nemusí být získán předem, pokud nastane kritická situace (např. když jednání žáka či studenta nebo jeho stav může být nebezpečný pro něj samotného nebo pro jiné osoby).
- h) Příprava a supervize ŠP
 - 1) Učitelé, kteří připravují ŠP na jejich povolání, musí zajistit, aby všechny informace, které jim během přípravy poskytují, byly aktuální a přesné.
 - 2) V oblasti etických norem zvyšují učitelé informovanost studentů školní psychologie a kladou důraz na dodržování přijatých zásad.
 - 3) Učitelé a supervizoři vytvářejí studentům bohaté příležitosti pro získání odborných zkušeností a poskytují jim konzultace a konstruktivní hodnocení.
- ch) ŠP se vyhýbají situacím, při nichž by docházelo ke konfliktům nebo tajným dohodám, v jejichž pozadí by stály důvody ekonomické, politické nebo osobní.

1.3. Důvěrnost informací

- a) ŠP jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích a studentech, které získali při výkonu své praxe, při vyučování nebo při výzkumu.
- b) Zprávy o žácích a studentech jsou uchovávány na bezpečném místě tak, aby byla zaručena jejich ochrana před nepovolanými osobami.
- c) ŠP poskytují důvěrné informace o žácích a studentech úřadům teprve tehdy, mají-li k tomu souhlas rodičů nebo zákonných zástupců. Za určitých okolností musí mít nejprve souhlas žáka či studenta, než o něm poskytnou důvěrné informace rodičům nebo odborníkům z jiných institucí. Při zvažování nutnosti mít souhlas žáků, resp. studentů, se bere v úvahu věková hranice plnoletosti v daném státě, mentální úroveň žáka a jeho morální zralost. Výjimku tvoří ty případy, kdy se psycholog domnívá, že žákovi či studentovi hrozí bezprostřední nebezpečí anebo že žák či student ohrožuje jiné osoby.
- d) Důvěrné informace o dětech a mládeži se mohou stát předmětem diskuze jen těch odborníků, kteří k danému případu mají jasný profesionální vztah.
- e) Pokud se v přednáškách nebo publikacích používají případové studie, ŠP je povinen zajistit, aby žádná z osob nemohla být podle popisu případu identifikovaná nepovolanými lidmi.

1.4. Odborný růst

- a) ŠP si uvědomují potřebu neustále se vzdělávat.

- b) Pokud ŠP pracují na problematice, s níž jsou málo obeznámeni, je třeba, aby navázali odbornou spolupráci a požádali o supervizi.
- c) ŠP si udržují přehled o nejnovějších vědeckých a odborných poznacích své disciplíny tím, že studují odbornou literaturu, účastní se konferencí a workshopů, aktivně se zapojují do práce odborných společností a asociací.

2. Výkon profese (profesionální praxe)

2.1. Profesionální vztahy

a) Žáci a studenti

- 1) Blaho dětí a mládeže považují ŠP za prvořadou a klíčovou záležitost.
- 2) ŠP zajišťují, aby děti a mládež chápaly podstatu a cíl jakéhokoli vyšetření či intervence v co nejvyšší míře (s ohledem na schopnosti a zralosti klientů).
- 3) ŠP nevyužívají ke svému osobnímu prospěchu profesionální vztahy, které mají s dětmi, rodiči, učiteli, jinými klienty či zkoumanými osobami.

b) Rodiče

- 1) ŠP vysvětlují rodičům podstatu každého vyšetření nebo profesionální intervence, které se týkají jejich dítěte.
- 2) ŠP sdělují výsledky každého vyšetření, konzultace nebo jiných služeb poskytnutých jejich dítěti, v rodném jazyce rodičů.
- 3) ŠP projednávají s rodiči plány zacílené na pomoc dítěti a optimalizaci jeho rozvoje, včetně různých alternativních postupů. Nesmějí se vyhýbat konfliktům, zejména v případech, kdy snaha vyhnout se konfliktu by mohla mít za následek snížení úrovně služeb poskytovaných žákům či studentům.

c) Kolegové a zaměstnanci školy

- 1) ŠP se snaží rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy s kolegy i ostatními pracovníky školy. ŠP si uvědomují, že mají působit jako členové týmu pracujícího ve škole, příp. jiných institucích a společenstvích.
- 2) Snaha o rozvíjení harmonických a kooperativních vztahů v instituci by neměla vést ke snižování standardů služeb, poskytovaných žákům a studentům.
- 3) ŠP nepronáší o svých kolezích a spolupracovnících devalvující poznámky.
- 4) Pokud ŠP vědí o neetických praktikách jiného školního psychologa, měli by se snažit o nápravu nejprve tak, že neformálně a konstruktivním způsobem upozorní kolegu na nevhodnost používaných postupů. Je-li tento pokus o nápravu neúspěšný, je třeba podniknout další kroky k odstranění neetického chování. Pamatují-li na tyto případy regule národní asociace školní psychologie, pak je třeba postupovat podle nich.

d) Vztahy k odborníkům jiných profesí

- 1) ŠP se snaží navázat a udržet kooperativní pracovní vztahy s odborníky příbuzných profesí, dále s místními úřady, vedoucími školskými pracovníky a jinými osobami, které zastávají důležitá místa.
- 2) ŠP znají okruh kompetencí a hranice kompetencí u odborníků příbuzných profesí.
- 3) ŠP se snaží vypracovat co nejkvalifikovanější závěry, které mají sloužit jiným odborníkům

- 4) ŠP neposkytují své odborné služby osobám, jimž pomáhá jiný odborník. Výjimkou jsou případy, kdy daný odborník k tomu dá souhlas nebo o spolupráci sám požádá, anebo případy, kdy profesionální vztah mezi danou osobou a příslušným odborníkem již skončil.
- 5) ŠP nepřijímají taková rozhodnutí, jejichž záměrem by přímo bylo získat osobní prospěch nebo rozhodnutí, která by zprostředkovaně vedla k osobnímu prospěchu.

2.2. Vyšetření

- 1) ŠP ručí za to, že se testy a jiné diagnostické pomůcky nedostanou do rukou nepovolaných osob (budou respektována legální omezení), aby byla zachována validita testů.
- 2) Pro zajištění validity výsledků ŠP administrují testy v souladu s instrukcemi vydavatele testu.
- 3) ŠP interpretují výsledky testu s ohledem na přiměřenost použitých norem či jiných vhodně stanovených kritérií, jakož i koeficientů reliability a validity zjištěných pro ty účely, pro něž se dané testy používají.
- 4) Pokud byla validita testu vzhledem ke konkrétnímu žákovi či studentovi z nějakého důvodu zpochybněna nebo pokud bylo administrování testu nějakým způsobem pozměněno, musí být tyto skutečnosti uvedeny ve zprávě o vyšetření spolu s adekvátní interpretací toho, jak tyto faktory mohly ovlivnit výsledky.
- 5) ŠP chrání údaje získané při vyšetření klienta před chybnou interpretací či zneužitím.
- 6) ŠP o výsledcích vyšetření dítěte plně informují rodiče, příp. dítě (je-li to vhodné a přiměřené), a to způsobem, který je jim srozumitelný.
- 7) ŠP zodpovídají za volbu technik a způsob jejich použití k vyšetření klienta; měli by být schopni jejich použití obhájit.
- 8) ŠP nesmějí podporovat používání psychodiagnostických metod osobami bez odpovídajícího vzdělání nebo jiným způsobem nekvalifikovanými.
- 9) Pokud ŠP používají přeložené zahraniční testy, měli by uskutečnit studie, které jim pomohou zjistit, zda jsou testové normy použitelné i v zemi, kde ŠP působí, a zda má přeložený test uspokojivou reliabilitu a validitu.

3. Výzkum

3.1. Všeobecná ustanovení

- 1) Při provádění výzkumů dodržují ŠP nejvyšší standard etických principů.
- 2) ŠP nevnášejí do výzkumů žádné kulturní, rasové, sociální, třídní nebo etnické předsudky.
- 3) ŠP musí informovat rodiče o tom, že jejich dítě se stane subjektem výzkumu.
- 4) ŠP respektují právo rodičů nedovolit svému dítěti účastnit se výzkumu anebo jeho účast ve výzkumu kdykoli ukončit.
- 5) Kdykoli je to možné, ŠP plně informují žáky a studenty, jakož i jejich rodiče o podstatě a cílech výzkumu.
- 6) ŠP ručí za to, že žáci a studenti účastníci se výzkumu neutrpí žádnou fyzickou nebo psychickou újmu způsobenou procedurami použitými ve výzkumu.
- 7) ŠP zodpovídají za exaktnost publikovaných výsledků a za uvedení limitů plynoucích z prezentovaných údajů.
- 8) ŠP podávají zprávy o výsledcích výzkumu učitelům, rodičům, žákům, studentům a jiným zájemcům.
- 9) ŠP poděkují při publikování výsledků všem osobám, které se výzkumu účastnily.

3.2. Transkulturní výzkum

- 1) ŠP dodržují etická pravidla výzkumu té země, v níž své výzkumy uskutečňují.
- 2) ŠP posuzují etickou přijatelnost každého výzkumu.
- 3) ŠP respektují kulturu hostitelské země. Vyhýbají se činnostem, které by porušovaly očekávání, která z kulturních zvyklostí plynou nebo kvůli nimž by se do formulace výzkumného problému, jeho realizace nebo popisu výsledků vnášely kulturně zkršené momenty.
- 4) ŠP komunikují mezi sebou, komunikují s dalšími osobami a organizacemi podílejícími se na výzkumném projektu otevřeně.
- 5) ŠP respektují práva žáků a studentů, chrání jejich blaho a dobrou pověst.
- 6) Vždycky, když je to možné, by měly být výzkumné závěry prospěšné a jistým způsobem obohatit osoby účastnící se výzkumu, jakož i hostitelské instituce a hostitelskou zemi.
- 7) ŠP udržují vysoký standard své odborné kompetence i tím, že se nepouštějí do výzkumů bez potřebných vědomostí a dovedností, včetně poznatků z oblasti metodologie, transkulturních výzkumů a poznání kontextu, v němž bude daný výzkum probíhat. Při výběru výzkumných metod by měl výzkumník postupovat opatrně zejména tehdy, když mají být použity v transkulturních srovnávacích výzkumech. Zvýšená opatrnost je také na místě při interpretování kulturních rozdílů.
- 8) ŠP mají počítat s tím, že jejich výzkumná činnost může mít pro různé členy společnosti neúmyslné důsledky, ať již přímé nebo nepřímé.

Příloha č. 2. Souhlas s činností školního speciálního pedagoga ve škole

Souhlas s činností školního speciálního pedagoga ve škole (název a adresa školy)

Školní speciální pedagog působí ve škole v rámci systémového projektu RAMPS-VIP III financovaného z Evropských sociálních fondů a státního rozpočtu České republiky. Činnost školního speciálního pedagoga ve škole je samostatná poradenská činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy. Jedná se o komplexní službu žákům, jejich rodičům a pedagogům, která vychází ze standardních činností vymezených ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., z Koncepce školního poradenského pracoviště školy (název a adresa) a z ročního plánu činnosti školního speciálního pedagoga.

Rodiče udělují, v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, souhlas s činností školního speciálního pedagoga, včetně všech náležitostí s tím souvisejících, zejména s vedením potřebné dokumentace a její archivací podle platných předpisů.

Souhlas rodičů / zletilých klientů s činností školního speciálního pedagoga

Tento souhlas se projednává **jedenkrát ročně** zpravidla na třídních schůzkách. Rodiče, kteří **souhlasí s tím, že školní speciální pedagog ve škole působí**, souhlas podepíší. Svým podpisem stvrzují, že souhlasí, aby školní speciální pedagog:

- spolupracoval s učiteli při vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.
- podílel se na třídnických hodinách ve spolupráci s třídním učitelem.
- poskytl úvodní poradenskou konzultaci dítěti, které ho samo vyhledá.
- poskytl krizovou intervenci dítěti, které se ocitne v psychicky mimořádně náročné situaci.
- vytvářel podmínky k maximálnímu využití potenciálu dítěte.
- prováděl opatření k posílení pozitivní atmosféry ve škole.
- prováděl anonymní anketní šetření a průzkumy ve škole (vztah žáků k vyučovacím předmětům, výskyt sociálně patologických jevů apod.) a konzultoval zjištěné údaje s vedením školy, výchovným poradcem, školním metodikem prevence, třídním učitelem, při důsledném zachování anonymity jednotlivých žáků, kteří se šetření a průzkumů účastnili.
- informoval rodiče na třídních schůzkách či mimořádným písemným sdělením o výsledcích anonymních anketních šetření a průzkumech.

Rozhodnou-li se rodiče, že souhlas s činností školního speciálního pedagoga nepodepíší, nemá školní speciální pedagog právo jejich dítěti výše uvedené služby poskytovat.

Jméno žáka:

Třída:

Byli jsme informováni o činnosti školního speciálního pedagoga a souhlasíme s působením tohoto odborníka ve škole, kterou naše dcera / náš syn navštěvuje

Podpis rodičů: Podpis třídního učitele:.....

V dne:

Důležité upozornění:

V případě potřeby práce s **konkrétním žákem** či **žakovským kolektivem** (neanonymně) bude vždy předem s rodiči / zákonnými zástupci sjednán pro konkrétní poskytovanou službu **individuální informovaný souhlas rodiče / zákonného zástupce**.

Příloha č. 3. Individuální informovaný souhlas

Název školy:

Individuální informovaný souhlas rodiče / zákonného zástupce s činností školního speciálního pedagoga.

Popis konkrétní poradenské služby, pro kterou je souhlas sjednáván, včetně jejího časového rozvržení:

Kontakt na školního speciálního pedagoga poskytujícího službu (jméno, telefon, e-mail):

Jméno a příjmení žáka/žákyně:

Datum narození:

Třída:

- Prohlašuji, že jsem byl/a srozumitelně informován/a o povaze, způsobu, rozsahu, cílech a postupech nabízené poradenské služby, o prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, i o možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta, o právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb včetně práva žádat kdykoliv poskytnutí poradenské služby znovu.
- Měl/a jsem možnost klást doplňující otázky, které mi byly zodpovězeny.
- Souhlasím/nesouhlasím* s předáním zjištěných informací o dítěti dalším kompetentním pracovníkům školy (např. třídní učitel, výchovný poradce) v případě, že to bude nezbytně nutné k další péči o dítě a v zájmu dítěte.
- Dále souhlasím/nesouhlasím* s předáním dalších informací o dítěti kompetentním pracovníkům školy (např. třídní učitel, výchovný poradce) v případě, že to bude nezbytně nutné k zajištění vzdělávání a péče o dítě a bude to v jeho zájmu.
- Byl/a jsem seznámena/a s tím, že o provedené poradenské službě si vede školní speciální dokumentaci, která je v souladu s platnými předpisy archivována.

Svým podpisem dávám souhlas k realizaci navrhované poradenské služby:

.....
Podpis rodiče / zákonného zástupce

.....
Datum:

V případě individuálního speciálněpedagogického vyšetření:

- Byl/a jsem seznámen/a s výsledky individuálního vyšetření a sdělení jsem plně porozuměl/a: ANO/NE*
- Byla mi předána písemná zpráva z individuálního vyšetření: ANO/NE*

.....
Podpis rodiče/zákonného zástupce

.....
Datum

* nehodící se škrtněte

Příloha č. 4. Složka žáka (dvojlist)			
Jméno a příjmení žáka/žákyně:			
Datum narození:			
Bydliště:			
Matka / zákonný zástupce:		Mobil:	
		e-mail:	
Otec / zákonný zástupce:		Mobil:	
		e-mail:	
Další důležité údaje:			
Dříve vyšetřen/a:			
Dojíždějící žák/žákyně: ANO – NE			
Školní rok:	Třídní učitel:	Třída:	IVP (ANO – NE)

Příloha č. 5. Formulář o záznamu konzultací s rodiči

Záznam z konzultace s rodiči	
Jméno dítěte:	
Žadatel:	
Důvod žádosti (popis problému):	
Datum:	
Přítomni:	
Průběh služby:	
Shrnutí:	
Další plán:	
Zápis provedl:	

Příloha č. 6. Formulář o záznamu konzultace s pedagogy

Záznam z konzultace s učitelem	
Jméno dítěte:	
Žadatel:	
Důvod žádosti (popis problému):	
Datum:	
Přítomni:	
Průběh služby:	
Shrnutí:	
Další plán:	
Zápis provedl:	

Příloha č. 7. Formulář o záznamu z vyšetření (vedení) krizové intervence

Záznam z vyšetření (vedení) krizové intervence	
Jméno dítěte:	
Žadatel:	
Důvod žádosti (popis problému):	
Informovaný souhlas zákonného zástupce:	Sjednán dne: S kým:
Datum:	
Přítomni:	
Průběh služby:	
Shrnutí:	
Další plán:	
Zápis provedl:	

Příloha č. 8. Složka třídy (dvojlist)

Složka třídy			
Školní rok:	Ročník:	Počet žáků:	Třídní učitel:

Důležité poznámky:

Příloha č. 9. Formulář Přehled aktivit se třídou

Přehled aktivit se třídou			
Datum:	Popis aktivity:	Provedl:	Příloha č.:

Příloha č. 10. Formulář Diagnostika třídního kolektivu

Diagnostika třídního kolektivu		
Třída:	Školní rok:	Třídní učitel:
Žadatel:		
Důvod služby:		
Datum provedení:		
Přítomni:		
Průběh služby:		
Shrnutí:		
Další plán:		
Službu a záznam provedl:		

Příloha č. 11. Formulář Práce se třídou

Práce se třídou		
Třída:	Školní rok:	Třídní učitel:
Žadatel:		
Důvod služby:		
Datum setkání:		
Přítomni:		
Průběh setkání:		
Shrnutí:		
Další plán:		
Datum dalšího setkání:		
Službu a záznam provedl:		

Příloha č. 12. Formulář Krizová intervence ve třídě

Krizová intervence ve třídě		
Třída:	Školní rok:	Třídní učitel:
Žadatel:		
Důvod služby:		
Datum setkání:		
Přítomni/chybí:		
Informovaný souhlas zákonného zástupce u všech žáků? ANO – NE		
Průběh setkání:		
Shrnutí:		
Další plán:		
Datum dalšího setkání:		
Službu a záznam provedl:		

Příloha č. 13. Formulář Screening

Screening		
Třída:	Školní rok:	Třídní učitel:
Žadatel:		
Důvod služby:		
Datum provedení:		
Přítomni:		
Průběh služby:		
Shrnutí:		
Další plán:		
Službu a záznam provedl:		

Příloha č. 14. Formulář Seznam žáků

Seznam žáků		Třída:		Školní rok	
Jméno a příjmení:		IVP (ANO – NE)	Souhlas s činností speciálního pedagoga ve škole (ANO – NE)		Poznámky
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

Příloha č. 15. Žádost o službu školního speciálního pedagoga

Žádost o službu školního speciálního pedagoga	
Žadatel/ka:	
	• k žákovi:
Jméno a příjmení:	Datum narození:
Bydliště:	Rodič / zákonný zástupce: Tel.:
	• ke třídě:
Název třídy:	Třídní učitel: Tel.:
Důvod žádosti (popis problému):	
Očekávání žadatele:	
Další důležité poznámky:	
Podpis žadatele:	Dne:
Žádost převzal/a:	Dne:

Příloha č. 16. Zápis z porad ŠPP

Zápis z porady členů školního poradenského pracoviště

Datum jednání:

Přítomni:

Omluveni:

Program porady:

- 1.
- 2.
- 3.

Průběh jednání:

- Ad 1.
Ad 2.
Ad 3.

Formulace výstupů a úkolů z jednání (s určením osobní zodpovědnosti a popřípadě termínu splnění):

Termín další provozní porady naplánován na:

Zápis provedl/a:

Příloha č. 17. Plán práce školního speciálního pedagoga

Školní rok:

Školní speciální pedagog:

	Plánované činnosti	Spolupráce s dalšími členy ŠPP
1. pololetí	září	
	říjen	
	listopad	
	prosinec	
	leden	
2. pololetí	únor	
	březen	
	duben	
	květen	
	červen	

Plán práce projednán s vedením školy dne:

Plán práce projednán s ostatními členy ŠPP dne:

Příloha č. 18. Přehled o vzdělávacích aktivitách

Přehled o vzdělávacích aktivitách realizovaných školním speciálním pedagogem

Datum realizace	Žadatel	Popis aktivity	Příjemci aktivity	Poznámky

Příloha č. 19. Záznam o spolupráci s učiteli

Záznam o spolupráci s učiteli

Datum:

Účastníci jednání:

Podnět k jednání dal/a:

Téma jednání:

Záznam průběhu jednání:

Formulace výstupů a úkolů z jednání (s určením osobní zodpovědnosti a popřípadě termínu splnění):

Zápis provedl/a:

Příloha č. 20. Zpráva z vyšetření

Zpráva z vyšetření

Příjemce zprávy:
Účel zprávy:

Jméno a příjmení žáka/žákyně:
Datum narození:
Bydliště:
Škola:

Druh vyšetření:
Vyšetření provedeno dne:
Zpráva napsána dne:

Důvod vyšetření, očekávání:
Dosavadní průběh péče:
Relevantní informace z anamnézy (osobní, rodinné, školní):
Chování při vyšetření:
Popis výsledků použitých metod:

Závěr:
Doporučení:
Další navrhovaný postup:

Podpis školního speciálního pedagoga:

Byl jsem seznámen/a se závěry z vyšetření ze dne, s navrhovanými doporučeními i případnými riziky, která z navržených doporučení vyplývají. Uvedeným informacím jsem porozuměl/a a byly mi zodpovězeny všechny mé dotazy.

Podpis zákonného zástupce:
Podpis žáka (v případě zletilých):

Datum:

Příloha č. 21. Zpráva z vedení/reedukace

Zpráva z vedení/reedukace

Příjemce zprávy:

Účel zprávy:

Jméno a příjmení žáka/žákyně:

Datum narození:

Bydliště:

Škola:

Vedení/reedukace probíhalo v období od – do:

Počet setkání:

Zpráva napsána dne:

Důvod vedení/reedukace:

Stanovení cíle:

Popis průběhu vedení/reedukace:

Shrnutí:

Další navrhovaný postup:

Podpis školního speciálního pedagoga:

Byl jsem seznámen/a se závěry z vyšetření ze dne, s navrhovanými doporučeními i případnými riziky, která z navržených doporučení vyplývají. Uvedeným informacím jsem porozuměl/a a byly mi zodpovězeny všechny mé dotazy.

Podpis zákonného zástupce:

Podpis žáka (v případě zletilých):

Datum:

SLOVNÍK POUŽITÉ TERMINOLOGIE

Akcelerace – rychlejší postupování nadaných žáků školními osnovami, přeskokování ročníků, dřívější zahájení školní docházky oproti vrstevníkům.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami – jde o osoby, kterým je nutné v rámci vzdělávání věnovat zvýšenou péči a v návaznosti na míru a rozsah postižení mohou být zařazeni do systému speciálního vzdělávání

Dítě, žák nebo student se zdravotním postižením – žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru.

Dítě, žák nebo student se zdravotním znevýhodněním – žák se zdravotním oslabením, trpící dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (např. děti trpící cukrovkou, epilepsií, závažným oslabením imunitního systému, astmatem, alergiemi).

Dítě, žák nebo student se sociálním znevýhodněním – žák z prostředí, kde se mu nedostává podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (např. děti z rodin s nízkým sociokulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, děti z cizojazyčného prostředí).

Hyperprotektivní výchova – nadměrně ochranná výchova.

Individuální integrace – vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Ve třídě běžné základní školy je možné individuálně integrovat nejvýše pět žáků se zdravotním postižením.

Integrace – v současné době široké mezinárodní hnutí za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevylučující kultuře.

Inkluze (z angl. *inclusion*, tj. zahrnutí) – příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.

Inkluzivní vzdělávání – vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci. V inkluzivní škole se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi.

Kognitivně-behaviorální terapie – terapie vycházející z teorie učení, zaměřuje se na aktuální chování a prožívání a pracuje s předpokladem, že chování je naučené a změnitelné. Postupuje např. metodami nácviku dovedností, řízeného vystavování obávaným podnětům či metodou zaplavení. Cílem je změna přesvědčení a chování

Podpůrná opatření – využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Jsou využívána zejména u žáků se zdravotním postižením, částečně u žáků mimořádně nadaných.

Obohacování osnov – obohacování osnov směrem k rozšíření a prohloubení učiva, žák probírá značně rozšířenou látku v běžné třídě.

Prevence (z lat. *praevenire*, tj. předcházet) – je soustava opatření, která mají předcházet nějakému nežádoucímu jevu, ať již konkrétnímu (specifická prevence), či obecnému (nespecifická prevence)

Rámcový vzdělávací program (RVP) – stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání podle zaměření daného vzdělávacího oboru, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Program musí odpovídat nejnovějším poznatkům o účinných metodách a organizaci vzdělávání přiměřeně věku a rozvoji žáků.

Screening – hromadné, opakované vyšetření s cílem podchytit a identifikovat určitým způsobem ohrožené jedince; orientační metoda k podchycení osob, které je potřeba podrobit dalšímu speciálnímu vyšetření.

Skupinová integrace – vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

Speciální vzdělávání – poskytuje se žákům, u kterých jsou speciální vzdělávací potřeby takové, že jejich rozsah a závažnost jsou důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání (podmínkou je doporučení školského poradenského zařízení).

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) – tým pracovníků školy řešící výukové a výchovné obtíže žáků, v základní variantě složený z výchovného poradce (VP), metodika prevence (MP), třídních učitelů (TU), v rozšířené variantě jej doplňuje školní psycholog (ŠP) a/nebo školní speciální pedagog (ŠSP).

Školní vzdělávací program (ŠVP) – musí být v souladu s RVP, každá škola si vytváří vlastní, vydává jej ředitel školy nebo školského zařízení. Při jeho tvorbě, na které by se měli podílet členové celého pedagogického sboru jako tým, si škola vymezuje společné postupy, metody práce, priority ve vzdělávání aj. Obsah vzdělávání může být v ŠVP uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva.

Školské poradenské zařízení (ŠPZ) – pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC).

Videotrénink interakcí – intervenční a terapeutická metoda, která je využívána při poruchách komunikace (zejména při poruchách interakce rodič – dítě, učitel – žák, pomáhající – klient) nebo jako efektivní způsob podpory komunikace s cílem nastolit, posílit či obnovit úspěšnou komunikaci v rámci určitého vztahu nebo v daném sociálním/pomáhajícím systému.

Vyrovnávací opatření – využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Uplatňují se zejména u žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

POUŽITÉ ZKRATKY

3MP	...	třístupňový model péče
ADHD	...	porucha pozornosti s hyperaktivitou
DPA	...	dětská psychiatrická ambulance
DPL	...	dětská psychiatrická léčebna
DVPP	...	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	...	individuální vzdělávací plán
KBT	...	kognitivně-behaviorální terapie
KC	...	krizové centrum
KÚ	...	krajský úřad
KUPOZ	...	program k tréninku pozornosti
NNO	...	nestátní neziskové organizace
NÚV	...	Národní ústav pro vzdělávání
OSPOD	...	oddělení sociálně-právní ochrany dítěte
RAMPS-VIP III	...	Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
RŠPP-VIP II	...	Realizace školních poradenských pracovišť
PAS	...	poruchy autistického spektra
PLPP	...	plán pedagogické podpory
PPP	...	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	...	speciálně pedagogické centrum
SPU	...	specifické poruchy učení
SVP	...	speciální vzdělávací potřeby
ŠSP	...	školní speciální pedagog
ŠPZ	...	školské poradenské zařízení
ŠPP	...	školní poradenské pracoviště
VTI	...	videotrénink interakcí