



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

OBECNÁ ČÁST

pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání

Oponenti: doc. Mgr. Ján Hučík, PhD.
PaedDr. Bc. Jiří Knoll

Autorský tým:

PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D. – vedoucí autorského týmu
Mgr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.
Mgr. Jana Barvíková
Mgr. Eva Čadová
Mgr. Jana Janková
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.
Mgr. Iva Klenová
Mgr. Lenka Sladká Mikulášková
PaedDr. Petr Petráš
Mgr. Miroslav Raindl
Mgr. Renáta Vrbová, Ph.D.

Tato publikace vznikla v rámci projektu Metodická podpora sítě inkluzivních škol
reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004021

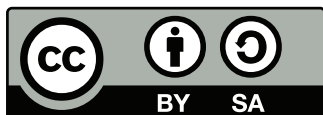


EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



© Pavlína Baslerová, Jan Michalík, Lenka Felcmanová a kol., 2015, 2020
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 2020

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



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA
(Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete
na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Ikony



Ilustrační příklad



Doporučená literatura

STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ



1. stupeň



2. stupeň



3. stupeň



4. stupeň



5. stupeň

Obsah

IKONY	3
ÚVOD	11
ČÁST A	
1 — VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	17
2 — PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ	21
3 — CHARAKTERISTIKY JEDNOTLIVÝCH STUPŇŮ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	24
4 — PROCES SOUVISEJÍCÍ S POSKYTOVÁNÍM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE STUPNI 1	35
4.1 Identifikace problémů vedoucích k potřebě PO ve stupni 1	35
4.2 Realizace podpůrných opatření ve stupni 1	36
4.2.1 Role plánu pedagogické podpory v podpůrných opatřeních ve stupni 1	37
4.3 Vyhodnocení podpůrných opatření ve stupni 1	37
4.4 Dokumentace žáka související s prvním stupněm PO	38
5 — PODROBNÝ POPIS PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE STUPNI 1	40
5.1 Metody výuky	41
5.2 Organizace výuky	42

5.3	Úprava obsahu vzdělávání.....	43
5.4	Hodnocení žáka	44
5.5	Pomůcky	45
5.6	Požadavky na organizaci práce učitele	47
5.7	Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy	48
5.8	Podpůrná opatření jiného druhu	49
6	— PROCES SOUVISEJÍCÍ S POSKYTOVÁNÍM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ 2.-5. STUPNĚ	52
7	— SPECIFIKA PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLE	57
7.1	Legislativní rámec	57
7.2	Popis podpůrného opatření	58
8	— SPECIFIKA PO U DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	61
8.1	Legislativní rámec	62
8.1.1	Jazyková příprava	63
8.1.2	Další možnosti zajištění výuky češtiny jako druhého jazyka (mimo podpůrná opatření)	64
8.1.3	Podpůrná opatření podle § 16 školského zákona	64
8.1.4	Podmínky pro přijímání a ukončování vzdělávání na středních školách.....	65
8.1.5	Hodnocení a klasifikace žáků-cizinců.....	67
8.2	Popis podpůrných opatření.....	68
8.2.1	Strategie a metody výuky	69
8.2.2	Úprava obsahu vzdělávání.....	70
8.2.3	Pomůcky	72
8.2.4	Hodnocení.....	75
8.2.5	Stanovení jazykových cílů.....	76
8.2.6	Podpora kladných vztahů mezi žáky	76
9	— MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE S NEŠKOLSKÝMI ZAŘÍZENÍMI	77
9.1	Legislativní rámec	78
9.2	Škola a orgány OSPOD	81
9.3	Pedagog a poskytovatelé zdravotních služeb (lékaři).....	81
9.4	Spolupráce s patientskými organizacemi a dalšími spolky zdravotně postižených.....	82
10	— STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE.....	83
10.1	Legislativní rámec	84
10.2	Popis činnosti střediska výchovné péče.....	84

ČÁST B

1 —	INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN.....	89
1.1	Legislativní rámec	89
1.2	Popis podpůrného opatření	90
2 —	METODY VÝUKY	93
2.1	Legislativní rámec	94
2.2	Popis podpůrného opatření	94
2.3	Metody práce využitelné u všech žáků (i bez přítomnosti žáka se SVP).....	96
2.3.1	Výuka respektující potřeby pro učení	97
2.3.2	Kooperativní učení.....	102
2.3.3	Metody aktivního vyučování	105
2.3.4	Strukturalizace výuky	110
2.3.5	Průběžné ověřování pochopení osvojovaného učiva	112
2.3.6	Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti.....	115
3 —	ÚPRAVY VZDĚLÁVACÍCH OBSAHŮ.....	120
3.1	Legislativní rámec	120
3.2	Popis podpůrného opatření	123
4 —	FORMY VZDĚLÁVÁNÍ.....	125
4.1	Legislativní rámec	125
4.2	Popis podpůrného opatření	126
5 —	ÚPRAVY OČEKÁVANÝCH VÝSTUPŮ.....	129
5.1	Legislativní rámec	129
5.2	Popis podpůrného opatření	131
5.3	Co je změna (snížení) výstupu, co je nahrazení výstupu jiným	131
6 —	ORGANIZACE VÝUKY.....	133
6.1	Legislativní rámec	133
6.2	Popis podpůrného opatření	134
6.2.1	Úprava časového uspořádání výuky	134
6.2.2	Úprava prostorového uspořádání výuky.....	137
6.2.3	Volný čas ve školním prostředí.....	140
7 —	PŘEDMĚTY SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PÉČE	142
7.1	Legislativní rámec	142
7.2	Popis podpůrného opatření	143

8 —	PEDAGOGICKÁ INTERVENCE	145
8.1	Legislativní rámec	145
8.2	Popis podpůrného opatření	145
9 —	SNÍŽENÍ POČTU ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ.....	148
9.1	Legislativní rámec	148
9.2	Popis podpůrného opatření	149
10 —	UZPŮSOBNÍ FOREM KOMUNIKACE A ZPROSTŘEDKOVÁNÍ INFORMACÍ	151
10.1	Legislativní rámec	151
10.2	Popis podpůrného opatření	152
11 —	PERSONÁLNÍ PODPORA	154
11.1	Legislativní rámec	154
11.1.1	Asistent pedagoga.....	155
11.1.2	Obecný popis PO – asistent pedagoga.....	157
11.2	Druhý pedagog ve třídě.....	160
11.2.1	Legislativní rámec	160
11.2.2	Obecný popis PO – druhý pedagog ve třídě.....	161
11.3	Školní speciální pedagog.....	162
11.3.1	Legislativní rámec	162
11.3.2	Obecný popis PO – školní speciální pedagog.....	163
11.4	Školní psycholog	163
11.4.1	Legislativní rámec	164
11.4.2	Obecný popis PO – školní psycholog.....	164
12 —	HODNOCENÍ A KLASIFIKACE.....	165
12.1	Legislativní rámec	165
12.2	Popis podpůrného opatření	166
12.2.1	Hodnocení.....	168
12.2.2	Úprava hodnocení jako podpůrné opatření.....	170
12.2.3	Formy hodnocení	172
12.2.4	Formativní hodnocení	175
12.2.5	Diferenciace cílů vzdělávání	178
12.2.6	Pravidelná kontrola pochopení učiva jako kritérium hodnocení.....	181
12.2.7	Posílení motivační funkce hodnocení.....	183
13 —	ZAŘAZENÍ ŽÁKA DO ŠKOLY PODLE § 16 ODS. 9 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA	185
13.1	Legislativní rámec	185
13.2	Popis podpůrného opatření (popis faktické a procedurální situace).....	187

14 — POMŮCKY	191
14.1 Legislativní rámec	191
14.2 Popis podpůrného opatření	192
14.3 Členění pomůcek	193
14.3.1 Didaktické pomůcky	193
14.3.2 Speciální didaktické pomůcky	194
14.3.3 Kompenzační a reedukační pomůcky	194
14.4 Pomůcky ve vzdělávání	194
15 — PRODLOUŽENÍ DÉLKY VZDĚLÁVÁNÍ	197
15.1 Legislativní rámec	197
15.2 Popis podpůrného opatření	198
16 — PODPORA ŽÁKA VE ŠKOLSKÉM ZAŘÍZENÍ	200
16.1 Legislativní rámec	200
16.2 Popis podpůrného opatření	201
16.3 Aspekty úprav podpory ve školském zařízení	201
17 — ÚPRAVA PODMÍNEK PŘIJÍMÁNÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ A UKONČOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	203
17.1 Legislativní rámec	203
17.2 Popis podpůrného opatření	203
17.2.1 Uzpůsobení konání přijímací zkoušky	204
17.2.2 Uzpůsobení závěrečných zkoušek	205
17.2.3 Uzpůsobení maturitní zkoušky	205
18 — VZDĚLÁVÁNÍ VE STAVEBNĚ NEBO TECHNICKY UPRAVENÉM PROSTŘEDÍ	208
18.1 Legislativní rámec	208
18.2 Popis podpůrného opatření	210
JINÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	212
19 — PODPORA TŘÍDNÍHO KLIMATU	214
19.1 Legislativní rámec	215
19.2 Popis podpůrného opatření	216
19.2.1 Podpora soudržnosti kolektivu a přijímání odlišnosti	216
19.2.2 Podpora porozumění potřebám žáků se SVP	219
19.2.3 Vrstevnická podpora	220
19.2.4 Tvorba pravidel třídy	222

20 —	OPATŘENÍ RESPEKTUJÍCÍ ZDRAVOTNÍ STAV ŽÁKA	225
20.1	Legislativní rámec	225
20.2	Popis podpůrného opatření	226
20.2.1	Odlišné stravování	226
20.2.2	Podávání medikace ve školách	229
21 —	SPOLUPRÁCE S RODIČI (ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI) ŽÁKA	232
21.1	Legislativní rámec	233
21.2	Charakteristika rodiny se žákem se SVP	237
22 —	ŘEŠENÍ KRIZOVÝCH SITUACÍ A NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ	241
22.1	Legislativní rámec	241
22.2	Popis podpůrného opatření	242
22.2.1	Individuálně výchovný program (IVýP)	242
22.2.2	Krizový plán (scénář)	244
22.2.3	Metodická opatření	246
23 —	ŠKOLNÍ TĚLESNÁ VÝCHOVA	249
23.1	Legislativní rámec	250
23.2	Popis podpůrného opatření	250
24 —	MIMOŠKOLNÍ POBYTY (AKCE KONANÉ MIMO MÍSTO, KDE SE USKUTEČŇUJE VZDĚLÁVÁNÍ)	255
24.1	Legislativní rámec	256
24.2	Popis podpůrného opatření	257
24.3	Návrhy řešení jednotlivých mimoškolních aktivit	257
24.3.1	Plavání	258
24.3.2	Lyžování	258
24.3.3	Bruslení	259
24.3.4	Cyklistika mimo školní TV na prvním stupni	259
24.3.5	Školní výlet, škola v přírodě	259
25 —	SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI SUBJEKTY PODÍLEJÍCÍMI SE NA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA V OBLASTI POHYBOVÝCH AKTIVIT	261
	TERMINOLOGICKÁ POZNÁMKA	264
	ZÁVĚR	268
	SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	270
	SEZNAM POUŽITÝCH SCHÉMAT	281

Úvod

Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,

při své práci pedagoga se setkáváte se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Katalog podpůrných opatření, který se vám dostal do rukou, představuje metodický materiál, v němž jsme soustředili zkušenosti desítek pedagogů, učitelů, odborných pracovníků poradenských zařízení. Všichni se dlouhodobě zabývají vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Katalog podpůrných opatření připravovali s jediným cílem – podpořit vás ve vaší pedagogické práci se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

V roce 2015 vznikla na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR první verze Katalogu podpůrných opatření. Ten se dostal do prostředí škol v elektronické verzi (verze e-book, verze .pdf). Jen do roku 2018 jsme zaznamenali více než 28 tisíc stažení některé z částí Katalogu.

Na autorský kolektiv první verze Katalogu podpůrných opatření, na vydavatele, Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci se obracely stovky pedagogů se žádostí o další vydání této publikace.

Kromě toho od září 2016 došlo v souvislosti s novelou školského zákona k podstatné změně skutečností souvisejících se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Z obou uvedených důvodů jsme se rozhodli přepracovat původní podobu Katalogu.

Záměrem autorů bylo vytvořit publikaci odpovídající současně platné školské legislativě, která zohledňuje nové poznatky ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nově zpracovává problematiku vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování. Na základě požadavků praxe jsme do samostatné části soustředili poznatky a doporučení týkající předškolního vzdělávání.

Katalog podpůrných opatření (současné vydání) nadále tvoří jeden celek, který je sestaven z devíti dílčích částí. Vedle této obecné části je jeho součástí i osm dílčích částí zaměřených na podpůrná opatření pro žáky s určitým druhem znevýhodnění (zdravotní postižení a vybraná onemocnění, a jak už bylo uvedeno, nově i část věnovaná podpůrným opatřením pro žáky s tzv. specifickými poruchami učení nebo chování). Novou a samostatnou částí je Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání.

V této publikaci, Katalog podpůrných opatření – obecná část, naleznete dvě části.

Část A přináší informace o systému podpůrných opatření, popisuje proces jejich zavedení, aplikace i vyhodnocení ve školské praxi. Uvádí specifika podpůrných opatření u středoškoláků a u žáků s odlišným mateřským jazykem. Jsou zde uvedeny informace o možnostech, které škola může hledat ve spolupráci s odborníky mimo oblast školství. Naleznete zde i popis možností, které má středisko výchovné péče v podpoře žáků se závažnými poruchami chování.

V obrazové části jsou přehledná schémata znázorňující systém podpůrných opatření v praxi základních škol.

Druhý díl obecné části katalogu (část B) charakterizuje jednotlivé oblasti podpůrných opatření v pořadí, jak je naleznete v Doporučení ke vzdělávání (dokument vydávaný školským poradenským zařízením). Důležité je, že uvedené popisy jsou využitelné při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na to, jaký druh a stupeň znevýhodnění omezuje jejich vzdělávací možnosti. Oblasti podpůrných opatření tvoří samostatné kapitoly textu, v některých případech (např. metody výuky) jsou tyto kapitoly kvůli objemnosti textu členěny do jednotlivých podkapitol. Pro přehlednost je vždy v úvodu kapitoly uvedeno její obrazové schéma.

Na obecnou část Katalogu podpůrných opatření navazuje dalších sedm dílčích částí a jedna metodika.

Tyto související a navazující publikace pojednávají o uzpůsobení vzdělávání žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu:

- mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu,
- tělesného postižení nebo závažného onemocnění,
- zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání,
- sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání,
- poruchy autistického spektra nebo psychického onemocnění,
- narušené komunikační schopnosti,
- vývojových poruch učení a poruch chování.

Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání tvoří relativně samostatnou část, její čtenáři se však v obecné části seznámí s procedurální stránkou aplikace podpůrných opatření, která jsou pro všechny stupně škol shodná.

V rukou zkušeného i začínajícího učitele může být Katalog podpůrných opatření vhodnou pomůckou pro naplnění vzdělávacích příležitostí žáků s potřebou podpůrných opatření.

V období od února 2019 do června 2019 byl Katalog předložen k veřejné diskusi široké pedagogické a zejména rodičovské veřejnosti. Připomínky, kterých se sešlo více než 100, se staly spolu s odbornými recenzemi cenným zdrojem informací, jež byly využity při konečných úpravách textu. Za všechny tyto připomínky děkujeme.

Věříme, že námi vytvořená metodická pomůcka vám lépe umožní zvládat nároky, které na učitelku či učitele žáka se speciálními vzdělávacími potřebami kladou normativní i kurikulární dokumenty českého školství, i nároky, které na vás logicky kladou žáci a jejich rodiče.

Přejeme vám hodně úspěchů, ale i radost ve vaší pedagogické práci s dětmi, žáky a studenty, kteří si naši podporu zaslouží.

Za tým spoluautorů Katalogu podpůrných opatření

Jan Michalík, Pavlína Baslerová a Lenka Felcmanová ■

ČÁST A

1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

— Pavlína Baslerová, Lenka Felcmanová, Jan Michalík —

Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je žák, který potřebuje ke svému vzdělávání nejen úpravy v prostředí školy a třídy, ale i úpravu dalších aspektů týkajících se průběhu vzdělávání.

Žák se SVP

Konkrétní podoba a míra podpory se odvíjí od znevýhodnění daného žáka a jeho dopadu do vzdělávání. Za takové znevýhodnění školský zákon v platném znění považuje zejména nepříznivý zdravotní stav či odlišné kulturní nebo životní podmínky žáka.

Hlavním cílem při vzdělávání žáka se SVP je maximálně rozvinout jeho vzdělávací potenciál, poskytnout mu odpovídající podpůrná opatření, která mu umožní překonat či minimalizovat dopady daného znevýhodnění do vzdělávání i zapojení v kolektivitu a připravit ho co nejlépe na budoucí povolání a roli ve společnosti.

Výše uvedené pojetí SVP má základ v novele školského zákona účinné od 1. 9. 2016 (zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a některé další zákony, v platném znění), konkrétně pak v novele § 16 tohoto zákona.

Školský zákon

V souvislosti s touto novelou se v České republice začalo intenzivně diskutovat o pojmu inkluze, který byl často naprosto neadekvátně spojován s představou hromadné až násilné integrace žáků se SVP do běžných škol. Tento názor však nemá oporu ani v samotném znění novelizovaných ustanovení školského zákona, ani v povinně vykazovaných statistických údajích o formách vzdělávání žáků se SVP.

Především je třeba připomenout, že počet žáků se SVP v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu (dále též běžných škol) kontinuálně stoupal po celé poslední čtvrtstoletí, nejvíce však po roce 2005, kdy školský zákon stanovil právo každého žáka (včetně žáka se SVP) navštěvovat spádovou základní školu.

Z celkového počtu 95 631 žáků se zdravotním postižením v základním školství jich bylo ve školním roce 2017/2018 vzděláváno v běžných základních školách 68 419, to je 72 %, přičemž převážnou většinu (56 953) tvořili žáci, kteří měli přiznán status žáka se zdravotním postižením z důvodu specifických vývojových poruch učení a chování.

Převažující podíl žáků se zdravotním postižením v běžných školách byl však již před zavedením výše uvedené novely školského zákona. Ve školním roce 2015/2016 se např. v běžných základních školách vzdělávalo 56 % dětí se sluchovým postižením a 74 % dětí se zrakovým postižením.

Reálným důvodem a smyslem novely školského zákona (novelizovaného znění § 16) bylo:

Nově definovat pojem speciální vzdělávací potřeby jako míru podpory, kterou žák potřebuje ke vzdělávání na rovnoprávném základě s ostatními. Tato míra se promítá do stupňů podpůrných opatření.

Stanovit právní nárok žáka se SVP na bezplatné využití podpůrných opatření, která odpovídají jeho potřebám.

Legislativně definovat a do praxe přinést nová podpůrná opatření, která doposud nebyla systémově hrazena.

Nově stanovit postup přiznávání SVP a jednotlivých podpůrných opatření, včetně práv žáků a jejich zákonných zástupců, škol i školských poradenských zařízení.

Novela školského zákona v ustanovení § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění (dále jen školský zákon), rovněž zajistila pokračování existence speciálních škol (platná legislativa již školy tímto pojmem neoznačuje). Jsou to školy (třídy, oddělení nebo skupiny), které jsou na základě uvedeného ustanovení zřizovány pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

Zásadním přínosem novely školského zákona je definice pojmu (a obsahu) podpůrných opatření a stanovení nárokovosti jejich bezplatného poskytování.

Takto je žákovi, jeho zákonným zástupcům, ale i škole samotné garantováno, že při splnění stanovených postupů budou podpůrná opatření žákovi zajištěna, včetně jejich úhrady.

Toto ustanovení např. zásadně ovlivnilo počet asistentů pedagoga v českém školství (ve školním roce 2015/2016 působilo v českých školách 10 382 asistentů pedagoga, ve školním roce 2017/2018 to bylo již 21 039 asistentů pedagoga). Školy ale získaly i další podporu, která byla dříve jen obtížně dosažitelná.

V souvislosti s novelou školského zákona logicky došlo k navýšení prostředků na podporu vzdělávání žáků se SVP. Jedná se však spíše o zmírnění deficitu financování této oblasti z předchozího období, kdy školy sice měly zákonnou povinnost podporu žákům se SVP poskytovat, prostředky na to však dostávaly jen v omezené míře.

Konkrétnějším vymezením obsahu podpůrných opatření došlo také k podpoře zajištění práva žáka na ta opatření, která někdy mohla zůstat mimo hlavní pozornost školy, byla pokládána za formalitu, a proto nebyla důsledně aplikována (např. doporučení úprav metod, forem práce či hodnocení). Nová definice speciálních vzdělávacích potřeb také zahrnuje skupinu žáků, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem díky dílčím deficitům či aktuálně nepříznivé životní situaci. Řešení jejich problémů je plně v kompetenci školy (jedná se o pedagogická opatření) a vychází plně z posouzení potřeb žáka pedagogem. Zda je škola schopna žákovi poskytnout „záchrannou síť“ zamezující prohloubení stávajících problémů, záleželo vždy na profesionalitě školy a jejích pedagogů. Nyní zákon každému žákovi garantuje právo na zohlednění méně závažných („drobných“) či situačně podmíněných překážek v učení (jedná se o méně závažné obtíže s pozorností, přestěhování, delší onemocnění, ztíženou rodinnou situací apod.). Jde o důležité opatření prevence rozvoje závažnějších obtíží, které jsou řešeny za pomoci podpůrných opatření 2. až 5. stupně, přestože by v jejich počáteční fázi postačovala jen citlivě volená, i když málo náročná pedagogická opatření.

Podpůrná opatření

Zásadní změnou, kterou novela § 16 školského zákona přinesla, je pojetí a postup stanovení SVP žáka. Speciální vzdělávací potřeby určovala před rokem 2016 do značné míry diagnóza žáka. Záleželo tedy v první řadě na lékaři (případně na psychologovi či logopedovi) a pracovnících školského poradenského zařízení (v případě specifických poruch učení), zda klasifikují postižení či znevýhodnění žáka. Teprve pak byl zařazen mezi žáky se SVP. Jednalo se tedy do velké míry o medicínské pojetí speciálních vzdělávacích potřeb. Současná úprava školského zákona naopak preferuje pedagogický model: **pro určení speciálních vzdělávacích potřeb není primárně určující zdravotní stav žáka či jeho sociální status, ale dopady těchto znevýhodnění do jeho vzdělávání.** To umožňuje diferenciaci podpůrných opatření do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti.

Finanční prostředky poskytované na podpůrná opatření žáka tak nyní primárně nesouvisí s jeho diagnózou (ta je společná mnoha dětem), ale s konkrétními dopady do vzdělávání konkrétního žáka, které vznášejí různé nároky na personální, organizační a materiální zajištění. Např. míra podpory u žáků s poruchou autistického spektra je často naprosto rozdílná ve své podobě, intenzitě i finanční náročnosti. Z pohledu potřeb žáků i škol je aktuální systém klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb velmi přínosný. ■

2 Podpůrná opatření ve vzdělávání

— Eva Čadová —

Pojem podpůrná opatření ve vzdělávání se v české legislativě poprvé objevil ve znění vyhlášky MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále i jen „žáci“) se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). Ta stanovovala, že se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) užívají „vyrovnávací a podpůrná opatření“. Od roku 2016 je tento pojem součástí školského zákona v platném znění (§ 16).

Základním příjemcem a uživatelem podpůrného opatření je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci Katalogu PO pracujeme dále s tímto pojmem (žák) a rozumíme jím jak žáky základních a středních škol, tak i dítě (navštěvující mateřskou školu) a studenta (studujícího vyšší odbornou školu). V současné době pojem dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami není vymezen dle určitého postižení, tedy dítě, žák, student se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním nebo žák s identifikovaným nadáním. Dítětem, žákem a studentem se speciálními potřebami se rozumí osoba, která potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, aby mohla naplnit své vzdělávací možnosti a uplatnit nebo užívat svých práv na rovnoprávném základě s ostatními. Přestáváme tedy označovat žáky podle jejich znevýhodnění, ale zaměřujeme se na dopady, které znevýhodnění nebo nadání přináší do vzdělání. Na tyto

potřeby reagují podpůrná opatření nezbytná pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky.

LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Cílem zavádění podpůrných opatření je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka. Ty mohou být ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák vstupuje do vzdělávání. Početnou skupinu představují žáci se zdravotním postižením nebo takovým nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, jenž může rovněž zásadně měnit podmínky vzdělávání.

Školský zákon

Školský zákon ve svých úvodních ustanoveních uvádí, že „vzdělávání je v České republice založeno mimo jiné na zásadě rovného přístupu ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a na zásadě zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce“ (§ 2 odst. 1a), b), školský zákon).

Tento zákon v § 16 odst. 1 hovoří o tom, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských subjektech odpovídajících zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“. V odstavci 2, písmeno a) až i) je stanoveno, že „podpůrná opatření spočívají v poradenské pravomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončení vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“.

Podpůrná opatření jsou obecně definována jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (§ 6 odst. 1 školský zákon, v platném znění).

Novela školského zákona taktéž zakotvuje právo dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou či školským zařízením. Zásada bezplatnosti podpůrných opatření je chápána jako všeobecná zásada, a vztahuje se tak na školy a školská zařízení všech zřizovatelů.

Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Uplatňování podpůrných opatření se řídí aktuálně platnou verzí vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném

znění (zařazení konkrétních žáků do jednotlivých stupňů a pravidla, podle kterých bude škola doporučení využívat).

V § 2 v jednotlivých odstavcích k podpůrným opatřením uvádí:

„(1) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

(3) Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

(4) Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.

(5) Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 k této vyhlášce.“

Podpůrná opatření se tedy člení podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Stupně i druhy podpůrných opatření lze kombinovat na základě potřeb každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Určující je stupeň podpory, který u žáka převažuje podle charakteru jeho potíží a jejich dopadů do vzdělávání. Pro školy je velmi důležitý fakt, že podpůrná opatření prvního stupně uplatňují i bez doporučení školského poradenského zařízení. Bližší informace k této problematice jsou uvedeny v kapitole 4 Proces související s poskytováním PO stupně 1 a v kapitole 5 Podrobný popis PO ve stupni 1.

Stupně
podpůrných
opatření

Podpůrná opatření prvního stupně směřují k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, které nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností. Znamená to, že škola nedostává v souvislosti s poskytováním PO 1. stupně žádné finanční prostředky. Jestliže se podpůrná opatření v prvním stupni osvědčí jako účelná, mohou podporovat žáka v celém průběhu jeho vzdělávání.

Pokud se opatření v prvním stupni jeví jako nedostačující k naplňování vzdělávacích možností žáka, doporučí škola žákovi nebo jeho zákonnému zástupci využít poradenské pomoci školského poradenského zařízení (PPP, SPC). Bližší informace k této problematice jsou uvedeny v kapitole 6 části A Proces související s poskytováním podpůrných opatření 2.–5. stupně. ■

3 Charakteristiky jednotlivých stupňů podpůrných opatření

— Eva Čadová —

Podpůrná
opatření
prvního
stupně

Podpůrná opatření prvního stupně směřují k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, které nevyžadují opatření s normovanou finanční náročností. Znamená to, že škola nedostává prostředky navíc. Jestliže se podpůrná opatření v prvním stupni osvědčí jako účelná, mohou podporovat žáka v celém průběhu jeho vzdělávání.

Podpůrná
opatření
druhého
stupně

Podpůrná opatření druhého stupně jsou přiznávána na základě doporučení školského poradenského zařízení (PPP, SPC) podle výsledků a závěrů vyšetření. Spočívají v modifikaci výukových metod a forem práce, v organizačních změnách výuky, týkají se hodnocení, úprav obsahu vzdělávání, úprav podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Mohou být doporučována i podpůrná opatření s tzv. podmíněnou normovanou finanční náročností¹, např. doporučení předmětu speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence či nákup speciálních pomůcek. Možné je i vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

¹ Podmíněná normovaná finanční náročnost (= PNFN) – poradenské zařízení doporučí podpůrné opatření i s finanční částkou, za kterou ho lze realizovat. Konečné rozhodnutí, zda tuto částku bude požadovat, však záleží na řediteli školy (např. žák má doporučeno používání pomůcky, ale tu není nutno kupovat, protože ji škola disponuje a žádný jiný žák ji právě nevyužívá...).

Metody a formy práce by měly zohledňovat učební styly žáků, rozvíjet kognitivní i percepční schopnosti, zahrnovat postupy na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, nebo naopak postupy směřující k obohacení školního vzdělávacího programu nad rámec učiva vyučovacích předmětů a oblastí školního vzdělávacího programu pro nadané a mimořádně nadané žáky. Nejčastěji využívanými metodami při práci ve třídách se žákem (žáky) se SVP jsou: individualizace výuky, strukturalizace výuky, kooperativní učení, metody aktivního učení, metody podporující motivaci žáka, metody zaměřené na podporu prevence únavy a koncentrace pozornosti, metody podporující obohacování, akceleraci, rozvoj vyšších myšlenkových operací u nadaných nebo mimořádně nadaných žáků.

Úprava obsahů učiva je možná pouze v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem, a to z důvodu odlišných kulturních nebo životních podmínek.

Úprava očekávaných výstupů se ve 2. stupni PO se neprovádí.

Organizace výuky se týká zajištění podmínek, které by měly usnadnit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků, úprava pracovního místa...).

Individuální vzdělávací plán (IVP) definuje organizaci a podmínky výuky. Vychází ze zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb žáka (ať se jedná o zjištěné oslabení nebo o potřebu obohacování učiva u dětí s nadprůměrným intelektovým nadáním). Navrhuje jej ŠPZ a zpracovávají pedagogové školy, kteří vycházejí ze školního vzdělávacího programu. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. V případě potřeby IVP zahrnuje předmět speciálněpedagogické péče, pedagogickou intervenci, u nadaných či mimořádně nadaných žáků obohacování učiva.

Předmět speciálněpedagogické péče se doporučuje v případě, je-li potřeba rozvíjet specifická oslabení. Je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky nebo speciálními pedagogy školy. Je zaměřen na reedukaci v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, grafomotorických dovedností, vizuálně percepčních dovedností, zdravotní TV, na nácvik sociální komunikace. Speciálněpedagogická péče může být poskytována individuálně nebo skupině žáků (max. 4 žáci, rozsah 1 hodina týdně). Může se jednat i o formu další péče o žáka, která má obdobný obsah, ale ve skupině může být až 6 žáků, není hodnocena na vysvědčení a nezapočítává se do maximálního týdenního počtu povinných vyučovacích hodin stanoveného pro jednotlivé ročníky příslušným rámcovým vzdělávacím programem (RVP).

Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, případně ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku (skupina až 6 žáků, rozsah 1 hodina týdně). Současně je možné využít tuto formu podpory pro práci s třídou nebo se skupinou žáků. Pedagogická intervence se nezapočítává do maximálního týdenního počtu povinných vyučovacích hodin stanoveného pro jednotlivé ročníky příslušným RVP.

Hodnocení vychází ze zjištěných specifík žáka. Nastavují se taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosahovat osobního pokroku. Užívá se různých forem hodnocení, jejichž kritéria respektují charakter obtíží nebo specifík žáka, včetně jeho nadání nebo mimořádného nadání. Výhodné je zejména kritériální hodnocení, kde jsou jasné a srozumitelně formulována hodnotící kritéria, třída hodnocených vlastností i hodnotící škála. Formativní hodnocení směřuje k zpětnovazební podpoře efektivního učení žáků a je pro ně informativní a korektivní; podporuje rozvoj autonomního hodnocení. Sumativní hodnocení žáků s potřebou podpůrných opatření zohledňuje jak oslabení žáka, tak zejména jeho pokroky ve vzdělávání.

Úprava podmínek přijímací zkoušky nejčastěji spočívá v navýšení časové dotace na práci, možnosti využít PC pro zpracování písemné části zkoušky, případně využití některých kompenzačních pomůcek (např. kalkulátor pro dílčí zkoušku z matematiky). Podmínky přijímacího řízení uzpůsobuje na základě doporučení ŠPZ ředitel školy.

Úprava podmínek závěrečných zkoušek je doporučena, pokud podpůrná opatření 2. stupně byla uplatňována i v průběhu studia. V rámci úpravy podmínek teoretické i praktické části maturitní zkoušky je žák zařazen do příslušné kategorie dle typu postižení, úprava podmínek spočívá v navýšení časového limitu na práci, v možnosti využít kompenzační pomůcky, v toleranci některých symptomů specifických oslabení, žáci skupiny SP-1 nekonají poslechový subtest didaktického testu cizího jazyka.

Prodloužení délky vzdělávání není u žáků zařazených do 2. stupně podpůrných opatření realizováno.

Pomůcky spadají mezi podpůrná opatření s normovanou finanční náročností. Škole lze doporučit speciální pomůcky nebo kompenzační pomůcky, případně speciální učebnice, pokud jejich použití povede k naplnění vzdělávacích potřeb žáka. Je třeba posoudit, zda pomůcky nemohou být žákovi poskytnuty z jiných zdrojů (například lze využít pomůcek ze zásob školy, nebo pomůcek, které byly pořízeny v rámci projektů apod.).

Podpůrná
opatření
třetího
stupně

Podpůrná opatření třetího stupně vycházejí z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákovi. Charakter speciálních vzdělávacích potřeb je ovlivněn dopady závažných poruch učení, odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek žáka, poruch chování, středně těžkých nekompensovaných vad řeči, poruch autistického spektra, mentálního, zrakového a sluchového (slabozrakost, nedoslýchavost) postižení nebo středně těžkého tělesného postižení a dalších obtíží (např. dlouhodobá nemoc – metabolické poruchy, epilepsie, astma bronchiale, diabetes mellitus aj.), případně mimořádného nadání žáka. Vzdělávání žáka vyžaduje již znatelné úpravy v metodách a formách práce, v organizaci výuky a průběhu vzdělávání, úpravy obsahu a očekávaných výstupů vzdělávání a hodnocení žáka. SVP žáka v PO třetího stupně vyžadují mnohdy podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga nebo druhého pedagoga ve třídě. Nutná je také spolupráce s odborníky z jiných resortů, pokud to vyžaduje zájem žáka (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti atd.). V tomto stupni podpůrných opatření lze zařadit žáky ke vzdělávání do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny, která je zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, pakliže to je pro vývoj a rozvoj žáka žádoucí jak ve smyslu vzdělávacím, tak i s ohledem na jeho zdravotní stav či různou úroveň, míru

sociální adaptability. Zařazení žáka do této formy vzdělávání je možné pouze na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce a Doporučení školského poradenského zařízení, a je-li to v souladu s nejlepším zájmem žáka.

Využívají se všechny vhodné **formy a metody výuky**, a to jak klasické, tak i aktivizační a komplexní. Zvolené metody vždy musí respektovat specifika žáka vzhledem k jeho vzdělávacím potřebám i jeho věku. Využívá se rovněž kooperativní výuky, která podporuje kladné sociální vztahy ve třídě, vhodné je otevřené učení a individualizovaný přístup. Podporuje se motivace žáka. U žáků mimořádně nadaných se pracuje s prvky rozvinutých schopností a kreativity, které směřují k jejich dalšímu rozvoji. Konkrétním výukovým metodám musí předcházet promyšlené strategie (tj. záměry, postupy a plány učitele) tak, aby zvolené metody a formy výuky byly efektivní. Metody a formy výuky v tomto stupni již vyžadují znatelné úpravy. Zahrnují v sobě intervence na podporu oslabených dovedností a kompetencí žáka či kompenzace těch nefunkčních.

Úprava obsahu a výstupů vzdělávání se týká těch oblastí, které žák ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením nemůže zvládnout nebo je plní alternativním způsobem. U žáků nadaných a žáků s mimořádným nadáním se počítá s akcelerací učiva či jeho obohacováním. Respektuje se tzv. „dvojí výjimečnost“ těchto žáků. Úprava obsahu vzdělávání se provádí na základě Doporučení školského poradenského zařízení podmíněného informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka či zletilého žáka. Obsah učiva může být v odůvodněných případech různě modifikován, pouze u žáků s lehkým mentálním postižením lze upravit výstupy vzdělávání až na minimální doporučené úrovni dle rámcového vzdělávacího programu. Úprava obsahu vzdělávání a úprava výstupů vzdělávání je vždy ukotvena v individuálním vzdělávacím plánu, který vypracuje škola v součinnosti se všemi zainteresovanými (zejména s poradenským zařízením a zákonnými zástupci). Obsah a rozsah učiva je nutno vždy upravit s respektem ke schopnostem žáka. Zařazují se i předměty speciálněpedagogické péče a případně pedagogická intervence. Úprava v rámci posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího se řídí platnou legislativou.

Organizace vzdělávání vychází ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka, respektuje jeho specifika. Může se jednat např. i o výrazné úpravy v časové a místní organizaci výuky, potřebu asistenta pedagoga či druhého pedagoga do třídy. Jedná se o způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek a vzájemných vazeb v čase a prostoru tak, aby usnadnily vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zadávání domácích úkolů, pokud je nutné, by mělo směřovat k procvičení probraného učiva. Můžeme upravovat délku trvání vyučovací hodiny (přizpůsobujeme dle potřeb žáka – zkrácení délky vyučovací hodiny, či naopak její zdvojení, zařazování relaxačních prvků do výuky apod.).

Personální podpora asistentem pedagoga (oba typy AP) je možno je doporučovat v rozsahu 10 hodin, 15,5; 20, 25,5; 30. U uvedeného rozsahu hodinové dotace je riziko zejména u žáků na druhém stupni ZŠ, na SŠ, kteří mají více vyučovacích hodin, dále je riziko u žáků, kteří současně navštěvují školské zařízení stejného zřizovatele a počet hodin v součtu je také vyššího rozsahu.

Další pedagogický pracovník je doporučován v rozsahu 0,5 (lze doporučit, když je ve třídě více žáků se SVP nebo je výuka natolik náročná, že již nepostačuje podpora AP).

Školní psycholog/speciální pedagog je doporučován v rozsahu 0,5 na odborníka (pokud je ve škole souběh okolností – lokalita, počet žáků s potřebou podpory, skladba žáků vyžadujících podpůrná opatření ve třetím stupni, které vyžadují přítomnost školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga). Ten se pak v případě potřeby podílí na předmětu speciálněpedagogické péče nebo pedagogické intervence.

Individuální vzdělávací plán vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a na základě žádosti zákonného zástupce žáka či zletilého žáka a za jeho zpracování zodpovídá ředitel školy. Jeho cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může žák se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. V IVP jsou specifikována konkrétní podpůrná opatření včetně úpravy obsahu vzdělávání a případné doporučené výstupy dle minimální úrovně RVP ZV. U žáků nadaných či mimořádně nadaných je součástí obohacování učiva nad rámec předmětů a vzdělávacích oblastí školního vzdělávacího programu. Zahrnuje v sobě předměty speciálněpedagogické péče či pedagogickou intervenci, popisuje pravidla působení asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka, pokud je to nutné. Rozsah podpory asistenta pedagoga se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Hodnocení žáků ve 3. stupni PO již zahrnuje postupy uvedené v předchozích stupních podpory. Využívá se formativního i sumativního způsobu hodnocení, které však respektuje speciální vzdělávací potřeby žáka, využívá se hodnocení klasifikačním stupněm, počtem či procentem chyb, ale i slovní hodnocení, případně kombinace uvedených způsobů. Hodnocení je nutné volit tak, aby vždy motivovalo k další práci, ale zároveň odpovídalo očekávaným výstupům vzdělávacího programu. Žádoucí je vést žáka k sebehodnocení.

Předmět speciálněpedagogické péče, pokud je doporučen, může být v rozsahu maximálně 2 hodiny týdně, formou individuální nebo skupinové výuky, zahrnuje max. 4 žáky. Předmět speciálněpedagogická péče je zajišťován pedagogy školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo psychology školy při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin nebo jejich dělením. Škola zapracuje předmět do školního vzdělávacího programu a žáci jsou z tohoto vyučovacího předmětu hodnoceni formou slovního hodnocení. Předmět speciálněpedagogické péče jako forma další péče o žáka ve škole nemá povahu povinné vyučovací hodiny ve smyslu § 26 odst. 2 školského zákona, v platném znění, žák není hodnocen na vysvědčení, nezapočítává se do maximálního týdenního počtu povinných vyučovacích hodin stanoveného pro jednotlivé ročníky příslušným rámcovým vzdělávacím programem, realizovat jej lze před začátkem a po ukončení vyučování žáka, nemá povahu povinné vyučovací hodiny ve smyslu § 26 odst. 2 školského zákona, v platném znění, žák není hodnocen na vysvědčení a je možné tvořit skupiny až do počtu 6 žáků.

Pedagogická intervence slouží k podpoře přípravy žáků na vzdělávání, k podpoře vzdělávání předmětů, ve kterých žák selhává, případně k posílení strategií učení. Může se využívat ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku, dále k rozvoji vědomostí a dovedností žáka, k rozvoji jazykových kompetencí a sociálních a adaptivních dovedností. Skupiny žáků lze tvořit do počtu max. 6 žáků a rozsah podpory je max. 2 hodiny týdně. Pedagogickou intervenci lze využít pro práci se třídou a její vztahovou sítí.

Uzpůsobení průběhu přijímacího řízení – škola postupuje na základě Doporučení školského poradenského zařízení, které žák předkládá společně s přihláškou ke vzdělávání.

Stejně jako při úpravách podmínek pro přijímání jsou u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třetím stupni podpory respektovány funkční důsledky jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jeho zdravotního znevýhodnění **i při ukončování vzdělávání**, které jsou možné jak u učňovských oborů ukončených závěrečnou zkouškou, tak i u maturitních oborů. Žák je zařazen do příslušné kategorie pro konání maturitní zkoušky. Při úpravě podmínek konání maturitní zkoušky je nutné zohlednit aktuální zdravotní stav žáka a konzultovat možnost využití asistenta pedagoga, či přítomnost další osoby (např. osobního asistenta). U žáků tříletých učebních oborů může školské poradenské zařízení doporučit uzpůsobení závěrečné zkoušky písemné, ústní i praktické, nebo pouze některých dílčích částí. U středního vzdělávání ukončeného absolutoriem (konzervatoř) a vyššího odborného vzdělávání ukončeného absolutoriem se v případě potřeby uzpůsobení ukončování vzdělávání postupuje přiměřeně jako v oborech středního vzdělávání pro žáky s potřebou podpůrných opatření

Prodloužení délky základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o 1 rok je možné, pokud to speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují.

Pomůcky jsou doporučovány poradenským zařízením podle konkrétních potřeb žáka, po konzultaci s ředitelem či pedagogy a na základě vybavenosti školy. Jedná se např. o speciální učebnice a učební pomůcky nebo kompenzační pomůcky, které vedou k naplnění vzdělávacích potřeb žáka.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně je třeba poskytovat, pokud charakter potíží žáka vyžaduje významné úpravy průběhu vzdělávání, a to jak na úrovni obsahu vzdělávání, tak i výstupů u vybraných skupin žáků. Zde se počítá jak se žáky s mentálním postižením, tak také s úpravami některých obsahů, potažmo výstupů ze vzdělávání v kontextu dopadů těžkých nebo souběžných postižení více vadami, souvisejících s vadami zraku a sluchu a dalších zdravotních postižení definovaných v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. Žák by měl být vzděláván s podporou IVP s nutností využívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a finančně náročnějších kompenzačních pomůcek včetně pomůcek ICT. Často je potřeba využívat podpory orientace v prostoru u žáků se zrakovým postižením, u těchto opatření se počítá s pokračující podporou škol SPC. Posiluje se možnost zajištění podpory ve vzdělávání žáků neslyšících prostřednictvím tlumočnicků do českého znakového jazyka, počítá se s tím, že rozsah jejich práce bude respektovat jak potřebu komunikace žáků i po skončení vyučovací hodiny, stejně jako potřeba tlumočnicků na odpočinek. Vedle tlumočnicků jsou zajištěny také služby přepisovatele pro neslyšící žáky. U žáka s mentálním postižením se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS díl I. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením.

Podpůrná
opatření
čtvrtého
stupně

Využívané **metody a formy práce** zahrnují všechna doporučení předchozích stupňů podpůrného opatření. Volba metod výuky respektuje možnost úpravy obsahu vzdělávání

a v odůvodněných případech, vzhledem k možnostem žáka, i redukování obsahu a úpravy výstupů. Rozsah těchto úprav je ovlivněn charakterem a mírou obtíží žáka. Škola zajistí, aby výuka byla nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým žákům poskytována v jazycích, způsobech a prostředcích komunikace, které jsou pro žáka nejvhodnější a žákem preferované. Uplatňované metody mohou být významně ovlivňovány využíváním prostředků augmentativní nebo alternativní komunikace, které mají za cíl přechodně nebo trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, v odůvodněných případech se využívá i terapeutických metod.

Úprava obsahu vzdělávání žáka se týká řady oblastí, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem. Jde o úpravu výstupů ze vzdělávání v souladu s možnostmi žáků, které vyplývají z jejich speciálních vzdělávacích potřeb, snahu využívat maximálně potenciál ke vzdělávání žáka při zachování pozitivní motivace ke vzdělávání s cílem přípravy na život. Při vzdělávání žáka s mentálním postižením podle upraveného vzdělávacího programu se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS díl I. Velmi důležitá je podpora samostatnosti žáka a jeho přípravy na budoucí uplatnění v životě.

Úpravy organizace výuky se týkají zajištění podmínek, které by měly usnadnit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K zajištění zdárného průběhu výuky je třeba uzpůsobit prostředí vzdělávání tak, aby se maximalizovaly vzdělávací pokroky žáka i jeho sociální rozvoj; je možné využívat personální podporu pro práci se žákem. Přizpůsobit práci se žákem také doporučovaným režimovým opatřením ve vztahu ke stravování, podávání léků, nárokům na dodržování hygieny, střídání činností a odpočinku atd. Respektovat nároky na prostorové uspořádání třídy a pracovního místa žáka/žáků. Využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob. Je možné zkracovat vyučovací jednotky, část výuky realizovat individuálně. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je možné stanovit odlišnou délku vyučovací hodiny. V odůvodněných případech lze vyučovací hodiny dělit a spojovat. I organizace vzdělávání žáka ve školských zařízeních vychází ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka, respektuje specifika žáka, která mohou ovlivňovat jeho účast na aktivitách organizovaných ve školských zařízeních.

Personální podpora se v tomto stupni poskytuje pedagogickému pracovníkovi a současně žákovi v případě, kdy obtíže žáka znesnadňují proces vzdělávání a vyžadují k podpoře dalšího vzdělávacího procesu další osobu – asistenta pedagoga, dalších pedagogických pracovníků, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Asistent pedagoga je doporučován v rozsahu vyšším, než umožňuje 3. stupeň PO, tedy ve výši 36 nebo 40 hodin. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, uvádí: „*Pokud se při vzdělávání žáka využívá činnost asistenta pedagoga, umožní škola po dobu delší nepřítomnosti žáka ve škole, kdy mu jeho zdravotní stav znemožňuje přítomnost na vzdělávání, vzdělávání žáka prostřednictvím asistenta pedagoga, který podporuje vzdělávání žáka společně s pedagogy školy a zajišťuje komunikaci mezi školou, žákem a jeho rodinou.*“

Tlumočník českého znakového jazyka a přepisovatel pro neslyšící – služby těchto odborníků jsou poskytovány po dobu nezbytně nutnou dle doporučeného počtu hodin za rok.

Další pedagogický pracovník v rozsahu 0,5 hodin, pokud je výuka natolik náročná, že se jeho přítomnost vyžaduje.

Školní psycholog, školní speciální pedagog shodně se 3. stupněm PO v rozsahu 0,5.

Individuální vzdělávací plán v případě potřeby zahrnuje předměty speciálněpedagogické péče a pedagogickou intervenci, pokud je třeba podpořit vzdělávání žáka, včetně možnosti podpory školským poradenským zařízením nebo školním psychologem nebo speciálním pedagogem. Zahrnuje možnost podpory pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka asistentem pedagoga (pokud je to nezbytné), dále tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, odborníka na prostorovou orientaci, využívání alternativních forem komunikace; dále navrhuje úpravy obsahů a výstupů ze vzdělávání žáka a využití speciálních učebních a kompenzačních pomůcek. Individuální vzdělávací plán pro neslyšící žáky zahrnuje vedle výuky českého znakového jazyka také výuku českého jazyka jako jazyka cizího; rozsah výuky je stanovován ve spolupráci se školským poradenským zařízením. U žáka se středně těžkou mentální retardací se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného na základě RVP ZŠS díl I.

Hodnocení zohledňuje specifické nároky na činnost žáků, specifikuje hodnoticí kritéria, třídu hodnocených vlastností i hodnoticí škálu; východiskem je analýza učiva zaměřená na didaktickou přístupnost učiva pro žákovo učení, pozitivní motivaci k dalšímu vzdělávání a vytváření postojů. Výrazné kritériální úpravy hodnocení, důraz na využívání různých forem formativního hodnocení včetně slovního hodnocení, které může být u žáků hodnocením převažujícím.

Předmět speciálněpedagogické péče je zajišťován pedagogy školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo psychology školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin (včetně disponibilních). Vychází ze specifik obtíží žáka, které lze reedukovat. Například rozvíjí případné zbytkové sluchové a zrakové vnímání, odezírání, rozumění mluvené i psané řeči a její produkci, orientaci v prostoru, samostatný pohyb atd. Toto podpůrné opatření směřuje k nejvyšší možné samostatnosti žáka. Rozsah činí 3 hodiny týdně, je možná individuální nebo skupinová práce, reedukační skupiny (max. 4 žáci).

Pedagogická intervence slouží stejně jako u nižších stupňů podpory zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, v nichž je třeba posílit vzdělávání žáka. Rozsah činí 3 hodiny týdně ve škole, 1 hodina týdně ve školském zařízení, týká se maximálně 6 žáků ve skupině nebo ji lze využít pro práci se třídou.

Při **úpravě přijímacího řízení** platí základní podmínky pro přijímání ke vzdělávání uvedené ve třetím stupni. Ředitel školy uzpůsobí průběh přijímacího řízení pro žáky s potřebou podpůrných opatření čtvrtého stupně, respektuje funkční důsledky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, jeho onemocnění nebo zdravotního postižení, které mohou ovlivnit

průběh přijímacího řízení. Škola upraví zkušební dokumentaci přijímacího řízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve čtení i psaní; upravuje zejména velikost písma nebo umožní zkoušku v Braillově písmu. Pokud je to potřebné, umožní škola přítomnost asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob nebo využití prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace. Škola postupuje na základě doporučení školského poradenského zařízení, které žák předkládá společně s přihláškou ke vzdělávání. Obdobně se postupuje u přijímání uchazečů o vzdělávání na vyšší odborné škole.

V případě ukončování vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření čtvrtého stupně jsou respektovány funkční důsledky specifických obtíží žáka, jeho onemocnění nebo postižení, ovlivňující konání maturitní zkoušky. Při úpravě podmínek konání maturitní zkoušky je nutné zohlednit aktuální zdravotní stav žáka. Žáci pracují s upravenou zkušební dokumentací, mají navýšený časový limit a je jim upraveno prostředí pro konání maturitní zkoušky. Mohou používat kompenzační pomůcky a mají nárok na asistenta. Žáci kategorií a skupin SP-2-A a SP-3-T-A nekonají poslechový subtest didaktického testu z cizího jazyka. V oborech středního vzdělání s výučním listem ředitel školy umožní žákovi, u kterého byla v průběhu vzdělávání uplatňována podpůrná opatření čtvrtého stupně, aby byla zohledněna i v průběhu konání praktické a teoretické zkoušky na základě doporučení školského poradenského zařízení a na základě zkušenosti s užívanými podpůrnými opatřeními v průběhu vzdělávání na střední škole. U žáků s potřebou podpůrných opatření čtvrtého stupně jsou respektovány funkční důsledky obtíží žáka, jeho onemocnění nebo zdravotního postižení a na základě toho je upravována zkušební dokumentace žáka a průběh zkoušky, je umožněno vykonání zkoušky za přítomnosti další osoby – obvykle asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka nebo osobního asistenta.

V rámci podpůrného opatření lze u žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, v případě potřeby **prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání** o 2 roky.

V doporučení by měly být zvoleny **kompenzační pomůcky**, jejichž použití povede k naplnění vzdělávacích potřeb žáka. Při navrhování pomůcek se dbá na posouzení potřebnosti kompenzačních a **speciálních učebních pomůcek**, které mohou být žákovi již poskytnuty z jiných zdrojů pro zabránění nedůvodného čerpání prostředků ze státního rozpočtu.

Podpůrná
opatření
pátého
stupně

Podpůrná opatření pátého stupně jsou doporučována žákům v případě, že charakter jejich speciálních vzdělávacích potřeb vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání, podporu rozvoje schopností a dovedností žáka a kompenzaci důsledků jeho zdravotního postižení. Organizace vzdělávání žáka a volba metod výuky plně akceptují zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají. Je určen výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla souběžným postižením více vadami, vyžadujícím vysokou úroveň podpory, je zohledněn v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání; volba podpůrných opatření respektuje možnosti a omezení žáka při výběru vzdělávacích obsahů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání žáka. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje náročnou úpravu pracovního prostředí. V případě potřeby je možné využívat komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob nebo prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. Žáci jsou obvykle vzdělávání

s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou.

Metody výuky a formy výuky respektují limity žáků a jejich možností, směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje žáků při využití nejvyšší míry individualizace.

Úprava obsahu vzdělávání žáka v řadě oblastí, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením nemůže zvládnout vůbec nebo je zvládá alternativním způsobem.

Úprava výstupů ze vzdělávání v souladu s možnostmi žáků, které vyplývají z jejich speciálních vzdělávacích potřeb, při snaze využívat maximálně potenciál ke vzdělávání žáka. Vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu, u žáka s mentálním postižením se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS díl I. nebo II. Velmi důležitá je podpora samostatnosti žáka.

Nároky na **organizaci výuky** jsou v tomto stupni podpory největší, může být navíc doporučena individuální výuka v domácím prostředí zajištěná pedagogickým pracovníkem školy. V případě zařazování do tříd samostatně zřízených platí: 4–6 žáků ve třídě, oddělení či studijní skupině.

Vymezení **personální podpory** je shodné se stupněm 4, liší se pouze rozsahem. V tomto stupni se poskytuje pedagogickému pracovníkovi a současně žákovi, znesnadňují-li obtíže žáka proces vzdělávání a vyžadují k podpoře dalšího vzdělávacího procesu další osobu – asistenta pedagoga, dalších pedagogických pracovníků, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Asistent pedagoga je přítomen po celou dobu výuky, úvazek 1,0, stejně jako **další pedagogický pracovník**, úvazek 1,0. U žáků v 5. stupni PO může vzniknout potřeba výuky v domácím prostředí, která je v tomto případě zajištěna právě druhým pedagogem ve třídě.

Intervence v pátém stupni zahrnuje podpůrná opatření spočívající v zajištění předmětu speciálněpedagogické péče a v zajištění pedagogické intervence, je cíleně zaměřena na maximální podporu pro žáky. **Předmět speciálněpedagogické péče** je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo psychology školy nebo školského poradenského zařízení při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin; je zaměřen na nápravy, které vyplývají z charakteru zdravotních a jiných obtíží žáků. Zahrnuje předměty speciálněpedagogické péče uváděné ve čtvrtém stupni podpory, případně ve třetím nebo druhém stupni podpory. Předmět speciálněpedagogické péče vychází ze specifík obtíží žáka. Rozsah práce: 4 hodiny týdně při dodržení nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin.

Pedagogická intervence slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je snaha posílit vzdělávání žáka. Vždy se respektuje i potřeba odpočinku a změny činností u žáka. Týká se maximálně 6 žáků ve skupině nebo ji lze využít pro práci se třídou.

Individuální vzdělávací plán zahrnuje stejně jako u nižších stupňů podpory v případě potřeby předměty speciálněpedagogické péče a pedagogickou intervenci, pokud je třeba podpořit vzdělávání žáka, včetně možnosti podpory školským poradenským zařízením nebo školním psychologem nebo speciálním pedagogem. Zahrnuje možnosti podpory pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka asistentem pedagoga (pokud je to nezbytné), dále tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, odborníka na prostorovou orientaci, využívání alternativních forem komunikace; dále navrhuje úpravy obsahů a výstupů ze vzdělávání žáka a využití speciálních učebních a kompenzačních pomůcek. Individuální vzdělávací plán pro neslyšící žáky zahrnuje vedle výuky českého znakového jazyka také výuku českého jazyka jako jazyka cizího; rozsah výuky je stanovován ve spolupráci se školským poradenským zařízením. U žáka se středně těžkou a těžkou mentální retardací se zpravidla uplatňuje vzdělávání dle IVP zpracovaného dle RVP ZŠS díl I. nebo díl II.

Hodnocení zohledňuje specifické nároky na činnost žáků a výrazné úpravy hodnocení, důraz na využívání různých forem formativního hodnocení, především slovního hodnocení, které může být u žáků hodnocením převažujícím.

Pět stupňů podpory tedy vymezuje vzestupně rozsah možné podpory žáků. Při výběru stupně podpory se odborní pracovníci ŠPZ řídí pravidly, která vycházejí z nezbytné vzdělávací potřeby žáka a naplňují účel podpory. Při poskytování podpůrných opatření by měla být používána zásada subsidiarity, tzn., že k opatřením vyššího stupně se přikročí pouze v případě, nepostačují-li podpůrná opatření nižšího stupně, a to po důkladném vyhodnocení situace. Podpůrná opatření různých stupňů lze podle potřeb žáka kombinovat. ■

4 Proces související s poskytováním podpůrných opatření ve stupni 1

— Pavlína Baslerová —

První stupeň podpůrných opatření je plně v kompetenci školy. Ve své podstatě se jedná o opatření pedagogická, realizovaná při vzdělávání učitelem na základě pedagogické diagnostiky. Konkrétní důvody vedoucí k potřebě podpůrných opatření ve stupni 1 jsou uvedeny v kapitole 5 Podrobný popis podpůrných opatření ve stupni 1. Orientačně se jedná o drobné, třebaže často dlouhodobé problémy či závažnější, ale časově ohraničené problémy, se kterými je nutno pracovat, abychom předešli neúspěšnosti žáka. Následující text uvádí kroky, které je nutno v zájmu předcházení této neúspěšnosti učinit. ■

4.1 IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ VEDOUČÍCH K POTŘEBĚ PO VE STUPNI 1

Jak již bylo uvedeno, jedná se o problémy identifikovatelné s pomocí pedagogické diagnostiky. Tato identifikace je tedy v kompetenci každého vyučujícího. Předpokládá znalost žáka v souvislostech jeho osobního rozvoje a v kontextu jeho rodinného (sociálního) zázemí. Je zřejmé, že optimální podmínky k „poznání“ žáka mají pedagogové na 1. stupni ZŠ, kteří jsou se žákem zpravidla v každodenním kontaktu.

Pedagogická
diagnostika

U učitelů na 2. stupni ZŠ (zvláště u těch, kteří ve velkých školách učí tzv. jednohodinové předměty) je situace komplikovanější (bylo by iluzí domnívat se, že učitel, který je v konkrétní třídě jedenkrát týdně, dokáže reagovat na základě vlastního rozpoznání situace na změny v žakově prospěchu či chování...).

V této souvislosti nabývá na významu role třídního učitele, pracovníků školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog či psycholog) a zejména úroveň komunikace mezi všemi členy pedagogického sboru. Prostředkem k určení problémů vedoucích k nastavení PO v 1. stupni jsou základní nástroje pedagogické diagnostiky: pozorování, rozhovor a rozbor žakovských prací. ■

4.2 REALIZACE PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE STUPNI 1

Realizace
podpůrných
opatření
ve stupni 1

Provedená pedagogická diagnostika předurčuje podobu přijatého podpůrného opatření. Vzhledem k tomu, že PO v 1. stupni jsou plně v kompetenci školy a hlavně jsou bez finanční dotace (bez možnosti zainteresovat na vzdělání žáka za tímto účelem zvláště financovanou další osobu), je jejich repertoár omezen na možnosti pedagoga ve třídě. Dále lze využít podpory učitele v rámci jeho konzultačních hodin (v rámci své pracovní náplně) a na činnosti, na jejichž realizaci se podílí rodina žáka. Nemůže jít tedy například o pravidelné doučování – pokud žakovy problémy vyžadují pravidelnou podporu pedagoga nad rámec jeho pracovní náplně, nevystačíme si ve vzdělávání žáka s podporou v stupni I!

Podpůrná opatření realizujeme maximálně po dobu 3 měsíců. Je zřejmé, že pokud během této doby zjistíme, že zvolená PO nepomáhají v řešení žakova problému, zařadíme do jeho vzdělávání jiná. Některým PO je však nutno dát určitý čas, aby mohla přinést požadovaný efekt. Nastavená PO a jejich efektivitu tedy vyhodnocujeme stejně průběžně jako průběžně vyhodnocujeme efektivitu celého vzdělávacího procesu.

Tříměsíční lhůta daná legislativní normou (vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění) je pojistkou po případ, kdy jsou žakovy problémy hlubší a podpůrná opatření 1. stupně nestačí k jejich odstranění či alespoň k nastavení takového mechanismu, který zabrání dalšímu selhávání žáka. ■

4.2.1 ROLE PLÁNU PEDAGOGICKÉ PODPORY V PODPŮRNÝCH OPATŘENÍCH VE STUPNI 1

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, uvádí, že „škola může zpracovat plán pedagogické podpory...“. Je tedy plně na uvážení pedagoga (pedagogů), zda jej považuje za smysluplný a potřebný. Při rozhodování bychom měli vzít v úvahu, zda je tento dokument (opatřený podpisy všech zainteresovaných stran) garancí k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. V případě, že zajistíme zákonné právo žáka na podpůrná opatření bez tohoto dokumentu, můžeme jej považovat za nadbytečný. To je zpravidla v případě, kdy žáka vzdělává jeden vyučující, případně se na jeho vzdělávání podílí malý počet vyučujících schopných zajistit podpůrná opatření žákovi na základě ústní domluvy.

Plán
pedagogické
podpory

Se vzrůstajícím počtem vyučujících a se vzrůstající komplikovaností komunikace mezi nimi nabývá tvorba plánu pedagogické podpory (PIPP) na významu. Je „nosičem“ informací (podpůrných opatření), které je nutno ve vzdělávání akceptovat. A právě písemná podoba závazku všech vyučujících k naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka může být mnohdy pro jednotný postup všech zainteresovaných rozhodující.

Stejnou roli hraje PIPP ve snaze zvýšit podíl rodiny na vzdělávání žáka. Teprve zabezpečení společného postupu školy a rodiny stvrzením tohoto formálního dokumentu může být pro mnohé z rodičů impulzem, že je potřeba situaci řešit.

Novelou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, z roku 2020 byl zrušen formulář PIPP uvedený původně jako příloha vyhlášky. Škole to dává příležitost zvolit takou formu PIPP, který odpovídá požadavkům a kultuře konkrétní školy. Hlavním požadavkem na formu tohoto dokumentu je jeho srozumitelnost a přehlednost. ■

4.3 VYHODNOCENÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ VE STUPNI 1

Nejpozději po třech měsících využívání podpůrných opatření (bez ohledu, zda byl, či nebyl vypracován PIPP) ve vzdělávání žáka mohou nastat následující situace:

Vyhodnocení
podpůrných
opatření
ve stupni 1

- Problém žáka se vyřešil a on se vrátil ke svému standardnímu výkonu. Nadále již podpůrná opatření nepotřebuje. (Příkladem může být např. situace, kdy byla žákovi poskytována podpora v dovysvětlení a doučení látky z důvodu předcházející absence.) **V tomto případě s aplikací podpůrných opatření skončíme.**
- Pomocí podpůrných opatření se nám podařilo nastavit takový průběh vzdělávání, kdy s jejich podporou předcházíme školní neúspěšnosti, ale ukončení jejich poskytování by znamenalo návrat k nežádoucímu stavu. (Příkladem může být situace, kdy se nám u žáka s problémy se soustředěním podařilo nalézt mechanismy eliminující jeho nepozornost a unavitelnost.) **V takovém případě pokračujeme s poskytováním podpůrných opatření do té doby (mnohdy i dlouhodobě), dokdy zmíněné problémy**

přetrvávají. Samozřejmě u žáka trénujeme snížení závislosti na těchto podpůrných opatřeních.

- Problém žáka přes veškerou snahu přetrvává. **V tomto případě informujeme zákonné zástupce žáka o potřebě vyhledat ŠPZ a požádat o vyšetření dítěte.** Může jít např. o situaci, kdy se nedaří upravit na požadovanou úroveň počáteční čtení ani díky pravidelnému čtení a procvičování perцепcí. Je totiž možné, že problémy žáka jsou hlubší, pedagogickou diagnostikou neidentifikovatelné, potřebují zhodnocení speciálním pedagogem (psychologem) a následné doporučení podpůrných opatření ve vyšších stupních. ■

4.4 DOKUMENTACE ŽÁKA SOUVISEJÍCÍ S PRVNÍM STUPNĚM PO

Dokumentace

V právních normách nenalezneme žádné informace o povinnosti vést vymezenou dokumentaci související s poskytováním PO v 1. stupni. Vycházíme však z toho, že u všech žáků zaznamenáváme důležité informace související s jejich vzděláváním do záznamů o nich vedených nejčastěji formou katalogových listů v písemné či elektronické podobě (karta žáka ve školní matrice). Je tedy nanejvýš vhodné informaci o poskytnuté podpoře do těchto dokumentů zaznamenat:

- časové informace ohraničující začátek i konec poskytování PO,
- případně popis problému,
- zvolená opatření
- a vyhodnocení jejich efektivity.

Podpůrná opatření 1. stupně jsou v první řadě prevencí školní neúspěšnosti. Jejich využití dokáže v mnoha případech předejít závažnějším problémům žáka, které je nutno řešit ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

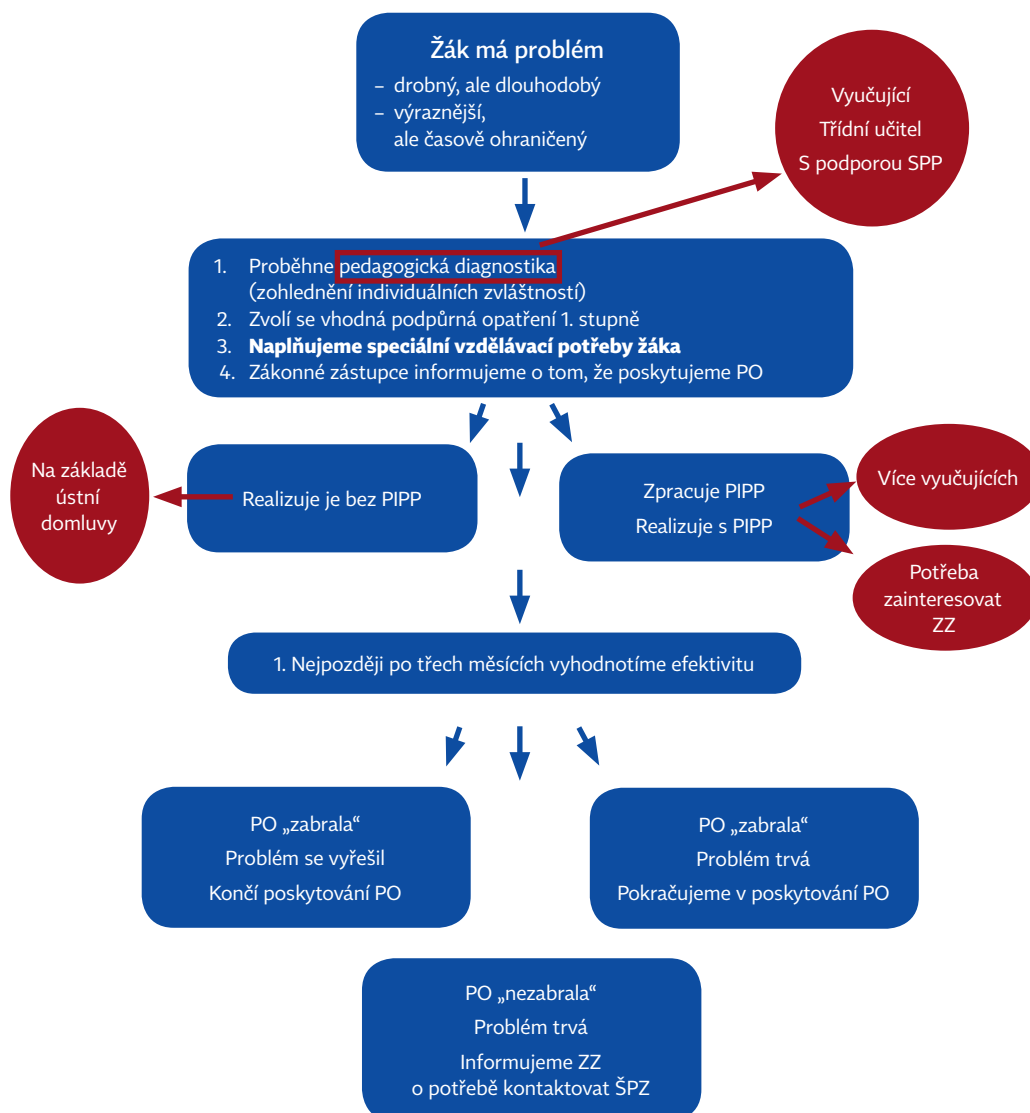
Podpůrná opatření 1. stupně = realizace dobrých pedagogických zásad

Schéma 1: Poskytování podpůrných opatření ve stupni 1

Zdroj: Pavlína Baslerová ■

5 Podrobný popis podpůrných opatření ve stupni 1

— Pavlína Baslerová, Lenka Felcmanová —

Podpůrná opatření 1. stupně lze charakterizovat jako aplikaci správných pedagogických zásad v každodenní praxi učitele.

Jak je uvedeno v kapitole 4, jejich identifikace, realizace i vyhodnocení jsou plně v kompetenci školy a jejích učitelů. Jedná se tedy plně o pedagogický proces. I to je důvod, proč tato podpůrná opatření s sebou nepřinášejí žádné finanční prostředky – škola je hradí ze svého běžného rozpočtu. Státní školská politika předpokládá od všech učitelů takový výkon pedagogických kompetencí, který ctí správné uplatňování všeobecně uznávaných pedagogických zásad.

Smyslem podpůrných opatření ve stupni 1 je předcházení školní neúspěšnosti a obtížím spojeným s nepřijetím žáka v kolektivu. Naplnění tohoto cíle je možné pouze za předpokladu, že dokážeme v rámci pedagogické diagnostiky rozeznat drobné změny v žákových výkonech i chování, které ale mohou mít zásadní vliv na jeho prosperitu ve školním prostředí (jeho školní úspěšnost i spokojenost s jeho sociálními vztahy).

Podpůrná opatření 1. stupně reagují na dlouhodobé, ale ve své podstatě drobné překážky v učení ovlivňující školní úspěšnost, resp. zapojení v kolektivu, či na závažnější problémy, které jsou ale časově ohraničené.

Drobné dlouhodobé problémy vyžadují zejména soustavné respektování ze strany všech zainteresovaných pedagogů. Ve vztahu ke vzdělávání se nejčastěji jedná o problémy související se sníženou schopností koncentrace pozornosti, deficity ve zpracovávání informací a oslabenou paměť či neautomatizováním algoritmů potřebných k dalšímu učení. V oblasti sociální se nejčastěji jedná o odlišnosti v emočním ladění a prožívání a sníženou schopnost uplatnění v komunikaci a sociální interakci s ostatními žáky nebo učiteli.

Závažnější (ale časově ohraničené) problémy velmi často vyplývají ze žákovy předcházející absence nebo ze zasažení životní situací, na kterou žák není (a ani nemůže být) připraven. Může se jednat například o rozvod rodičů, úmrtí či závažnou nemoc v rodině, změnu bydliště nebo o příchod nového sourozence.

V následujícím textu jsou uvedeny příklady podpůrných opatření, která jsou v repertoáru pedagogického působení učitele. ■

5.1 METODY VÝUKY

Obecně lze říci, že se jedná o metody, které preferují individualizaci práce se žákem. Individuálně se však žákovi v 1. stupni podpory můžeme věnovat pouze v rámci vyučovací hodiny (s výjimkou konzultačních hodin, které nejsou v učebním plánu žáka, ale v pracovní náplni učitele či v rámci individuální práce se žákem nad rámec vyučování, pro niž však škola získá finanční prostředky z jiných zdrojů než z podpůrných opatření). Žáka můžeme individuálně podpořit zejména v době, kdy zbytek třídy pracuje samostatně. Ve vzdělávání žáků s potřebou mírné podpory se jako velmi efektivní ukazuje využívání kooperativního učení a metod aktivního učení, jejichž aplikace je podrobněji popsána v kapitole 2 Metody učení v části B této publikace. Účinné jsou také postupy, které zjednodušují zadávané úkoly např. tím, že strukturujeme komplexní úlohy či instrukce do jednotlivých kroků a zadáváme je postupně tak, abychom ulehčili žákovi cestu k cíli práce. Důležité je také ověřit si, zda žák plně pochopil zadanou úlohu, např. parafrázováním úkolu společně se žákem nebo se žáka zeptáme, co udělá jako první, popř. i druhý krok. Některým žákům dělá problémy naplánovat si práci tak, aby efektivně využili čas ke splnění úkolu a soustředili se na jeho podstatnou část. Proto se věnujeme i plánování práce. Jinému žákovi může pomoci stanovení limitu určeného k dané práci. Rozhodně je třeba neustále žáky motivovat, pobízet k práci, nabízet pomoc, zpětnou vazbu, podporovat sebevědomí...

Žákům také velmi pomáhá, pokud je ústně sdělený pokyn nebo úkol dostupný současně ve vizuální podobě. Vizualizace vzdělávacího obsahu, ale i procesu činnosti je velmi účinnou podporou, ze které bude těžit většina žáků třídy. Možnosti vizualizace jsou podrobněji popsány v kapitole 8 části A věnované vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.



Před samotným zadáním práce často zadáváme i řadu souvisejících pokynů (otevřete si učebnici na straně..., otevřete sešity, do pravého horního rohu napište datum...). Někteří žáci ztrácejí čas listováním v učebnici, přemýšlením, kde je pravý horní roh... Výsledek práce pak nevypovídá o stupni zvládnutí učební látky, protože k samotnému zpracování úkolu nemají dostatek času.

Tyto problémy se častěji objevují na 2. stupni základní školy, protože učitelé předpokládají, že žák má již zautomatizované dovednosti, které se samotnou učební látkou přímo nespojují, ale pro zvládnutí úkolu jsou podstatné. Tím se z běžného postupu užívaného na prvním stupni ZŠ (postupné zadávání úkolů) na druhém stupni stává podpůrné opatření.



Žákovi dělaly obtíže vícekrokové úlohy, zejména slovní úlohy. Paní učitelka připravila kartičky různé barvy, na každé byl napsán jeden krok doplněný symbolem, který pokyn reprezentoval. Se všemi žáky za pomoci kartiček „rozkrokovala“ slovní úlohu a společně vypočítala. Takto to několikrát natrénovali a žákovi pak již stačila pomůcka seřazených karet s pokyny. Pomůcku po určité době využívalo více žáků ve třídě.

Důležité je také respektovat žákův styl učení – tedy mimo jiné přizpůsobovat učební strategii těm smyslům žáka, které dokáže při učení efektivně využít. Velmi vhodné je uplatňování multisenzorického přístupu, kdy jsou důležité informace žákům dostupné současně v různých modalitách – sluchové, zrakové a hmatové. Podrobněji se tímto tématem zabývá kapitola 2 Metody výuky v části B této publikace. ■

5.2 ORGANIZACE VÝUKY

Podpůrná opatření 1. stupně ještě nezahrnují možnost zapojit do výuky více pedagogů. Tato možnost však není vyloučena, škola ale musí zajistit její financování z vlastních zdrojů (aktuálně je možné tandemové vyučování financovat ze šablon). Proto se organizační změny omezují pouze na ty, které lze realizovat v učebně, ve které výuka probíhá. Diferenciaci práce s jednotlivými žáky (či jejich skupinami) může pomoci vhodné uspořádání třídy či uvážlivě sestavený zasedací pořádek žáků.

Úprava
prostředí třídy
a pracovního místa

Pro žáka volíme pracovní místo v přední části třídy a dále od okna, aby dění za oknem nepřitahovalo jeho pozornost. Vhodná je např. první nebo druhá lavice v druhé řadě od okna (platí pro tradiční uspořádání třídy, v uspořádání do U volíme místo nejbližší místu učitele, pokud možno zády k oknu). V zorném poli žáka směrem k tabuli omezíme trvalé umístění atraktivních vizuálních informací (plakáty, obrázky, modely atd.). Výzdobu směřujeme spíše do zadní části třídy.

Žáka také vedeme k tomu, aby na lavici měl jen to, co souvisí s aktuálně realizovanou výukou, a vše, co v dané hodině nepotřebuje, bylo uklizené v lavici nebo ve školní tašce.

Úprava
zasedacího
pořádku

Při organizaci zasedacího pořádku bereme do úvahy osobnostní charakteristiky žáků ve třídě. Do lavice k žákovi volíme spolužáka klidnější přátelské povahy s dobře rozvinutými pracovními návyky, který nebude mít tendenci odvádět žákovu pozornost od realizované činnosti, ale naopak mu pomůže s jejím zaměřením. V některých případech může být dobrou volbou i osamocení žáka v lavici. Tuto možnost vždy zvažujeme v kontextu jeho zapojení v kolektivu. Žáka, který nemá vybudovanou pevnou síť přátelských vztahů, může osamocení v lavici od spolužáků ještě více izolovat. Někteří žáci naopak potřebují

svůj vlastní koutek („ulitu“), aby byli schopni se na práci soustředit a cítili se v bezpečí. V tomto případě je vhodné lavici žáka umístit do rohu (chráněno ze dvou stran), případně uspořádat lavice tak, aby vznikly koutky pro žáky.

Podrobněji se tímto tématem zabývá kapitola 6 Organizace vzdělávání v části B této publikace). ■

5.3 ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

První stupeň podpůrných opatření nedává možnost úprav obsahu vzdělávání s výjimkou obohacování učiva. To je vhodné např. pro žáky nadané, kterým k podpoře jejich vzdělávacího pokroku nabízíme rozšiřující učivo nebo úlohy, které odpovídají vyšší úrovni obtížnosti.

Obohacování
učiva

Obohacování můžeme využívat i v případě, že žák nemá fixované učivo z předchozích ročníků – ve výuce nebo v rámci individuální podpory žákovi zprostředkujeme učivo, které neovládá, a dáváme mu příležitost k jeho fixaci.

U žáků na začátku docházky do základní školy je velmi vhodné systematicky vytvářet příležitosti pro rozvoj dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení, psaní a počítání. Jedná se o funkce zrakového vnímání, sluchového vnímání, jemné motoriky a prostorové orientace. Řada dětí, které vstupují do základní školy, ještě nemá tyto funkce rozvinuty do té míry, která umožňuje bezproblémový nácvik uvedených školních dovedností. Zejména v prvním pololetí prvního ročníku je vhodné aktivity zaměřené na posilování dílčích funkcí průběžně zahrnovat do výuky ve všech předmětech.

Rozvoj
dílčích funkcí

PŘÍKLADY AKTIVIT ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ VYBRANÝCH SLOŽEK SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

Sluchová diferenciac – rozlišování délek tónů (přehrajeme nebo pomocí bzučáku vytvoříme dva tóny, žák určuje, zda jsou/nejsou stejně dlouhé, určuje, který byl delší/kratší), rozlišování intenzity (hlasitosti) zvuků, určování zdroje zvuku, rozlišování podobných zvuků, sluchové pexeso, rozlišování zvukově podobných hlásek/slabik/slov.

Sluchová analýza a syntéza – určování počátečních hlásek ve slově, určování výskytu hlásky ve slově (žák tleskne nebo zvedne ruku, kdykoliv slyší hlásku nebo slabiku ve slovech, která mu říkáme), určování koncových hlásek ve slově, rozkládání slov na jednotlivé hlásky, skládání slov z jednotlivých hlásek, určování počtu slov ve větě / slabik ve slově / písmen ve slově.

PŘÍKLADY AKTIVIT ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ VYBRANÝCH SLOŽEK ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

Zaměření pozornosti na vybraný zrakový podnět – rozlišování navzájem se překrývajících obrázků (písmen, slov), rozpoznávání obrázků/písmen/slov na rušivém pozadí.

Zraková diferenciace – vyhledávání rozdílů na obrázcích, rozlišování obrázků/symbolů lišících se detailem, rozlišování obrázků/symbolů lišících se polohou v prostoru (otočení podle horizontální/vertikální osy).

Zraková analýza a syntéza – skládání obrázků/symbolů/písmen z dílů, puzzle.

Vizuomotorická koordinace – obkreslování symbolů či obrázků podle vzoru.

Posilování
koncentrace
pozornosti

U žáků s oslabenou pozorností je vhodné systematické posilování koncentrace pozornosti a odolnosti vůči rušivým podnětům. Ve výuce jej uplatňujeme v situacích, které nemají vliv na vzdělávací výsledky žáka nebo formou her.

Časový
přesun
učiva

Další možností podpory v této oblasti je časový přesun učiva z důvodu žákovy absence. I v krajním případě, kdy tímto přesunem dojde k narušení periodicity klasifikačního období (§ 52 odst. 2 a 3 školského zákona, v platném znění), není možno z důvodu absence snížit nároky na obsah učiva či očekávané výstupy. Pro tento případ je vhodné za spoluúčasti žáka (i jeho rodičů) vytvořit časový plán, který určí harmonogram cílů a zodpovědnost zúčastněných: jaké učivo, jakým způsobem, v kterém čase...bude doplněno. Tento plán by měl časově odpovídat době absence žáka. Důležité je však mít stále na zřeteli, že podpůrná opatření v 1. stupni neumožňují z učiva vyřadit některý z očekávaných výstupů.

Zúžení obsahu
učiva v souladu
s výstupy RVP

Řada učebnic obsahuje rozšiřující učivo nebo je nastavena na vyšší očekávané výstupy, než které jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Můžeme proto upravit obsah vzdělávání v souladu s výstupy stanovenými v RVP – od žáka nebudeme očekávat znalost rozšiřujícího učiva obsaženého v učebnicích a s nimi spojených pracovních sešitech, ale budeme vycházet ze základního vzdělávacího obsahu (Felcmanová in Felcmanová & Habrová a kol., 2015). ■

5.4 HODNOCENÍ ŽÁKA

K hodnocení využíváme stejná pravidla jako pro ostatní žáky školy (Pravidla hodnocení a klasifikace, která jsou součástí školního řádu). Tato pravidla je třeba koncipovat s vědomím, že kromě nároků kladených na žáky by měla obsahovat zásady vytvářející ze školy bezpečné a předvídatelné prostředí, neboť jenom takové prostředí dokáže u žáků podpořit výkon odpovídající jejich možnostem a schopnostem.

Mezi tyto zásady patří:

- Hodnotíme (klasifikujeme) učivo, které bylo dostatečně procvičeno.
- Žáci rozumějí nastaveným pravidlům pro hodnocení.
- Základní principy hodnocení a klasifikace jsou respektovány všemi vyučujícími.

Můžeme také diferencovat vzdělávací cíle podle existujících taxonomií. Podrobnější informace k problematice hodnocení a diferenciaci vzdělávacích cílů využitelné u žáků s podpůrnými opatřeními 1. stupně naleznete v kapitole 12 Hodnocení a klasifikace v části B publikace. ■

5.5 POMŮCKY

Pro podporu učení žáka využíváme běžné didaktické pomůcky, kterými škola disponuje. Je však nutné přemýšlet o jejich využití. Platí také, že podpůrným opatřením u starších žáků se stává učební pomůcka běžná pro nižší věkovou skupinu žáků. Není argumentem, že žák již tuto pomůcku nemůže používat, protože v jeho věku to již žáci zvládají bez ní. Pokud pomůcka napomůže předcházení školní neúspěšnosti, znamená to oprávněnost jejího využití.

Dále využíváme pomůcky, které vizualizují učivo (zejména abstraktní). Jedná se o různé přehledy učiva, schémata prezentující procesy a postupy.

Vhodné jsou multisenzorické pomůcky podněcující zapojení více smyslů současně. Žáci si takové pomůcky mohou vytvářet ve výtvarné nebo pracovní výchově.



Žák 8. ročníku ZŠ s obtížemi v oblasti soustředění měl problémy s psaním domácích úkolů. Důvodem bylo, že si nedokázal zapamatovat úkoly zadávané učiteli (zapamatování ztěžoval i fakt, že úkoly byly zadávány zpravidla v okamžiku zvonění). Jednoduchému řešení – žák má notes, do kterého si úkoly zapisuje, a všichni učitelé toto zapsání kontrolují – bránilo přesvědčení učitelů, že v osmém ročníku si žák musí zadávané úkoly pamatovat. Přestože se třídní učitelce podařilo většinu pedagogů přesvědčit o vhodnosti tohoto podpůrného opatření, dva učitelé odmítali toto opatření respektovat. Z tohoto důvodu přistoupila třídní učitelka k sestavení plánu pedagogické podpory – opatření se stalo závazným (všichni vyučující jej podepsali) a každý z vyučujících kontroloval, zda si žák úkol zapsal. Po třech měsících bylo zapisování úkolů již na takové úrovni, že kontrola mohla být nadále jen orientační. Po půl roce si žák tento postup natolik zautomatizoval, že jej nebylo nutno nadále kontrolovat.

Podpůrné pomůcky je vhodné využívat v okamžiku, **kdy se žák setkává s novou učební látkou, a ne až v okamžiku, kdy v ní selhává.**



Výuku násobilky zahájíme spolu s tím, že všichni žáci obdrží a využívají tabulku násobků, které si žáci připravili ve výtvarné výchově. Poté co žáci zvládnou násobilku z paměti, tabulku sami odkládají jako nadbytečnou. Vyučující má stále přehled, kolik žáků (a kteří) pomůcku potřebují. Ti nejsou stigmatizováni tím, že tabulku násobků obdrží až tehdy, když ve znalosti násobilky selžou.

Kromě didaktických pomůcek je vhodné využívat i pomůcky, které pomohou soustředění žáka na práci. Jedná se například o pomůcky k dočasnému omezení zvukových podnětů v situaci, kdy se žák má soustředit na samostatnou práci v sešitě, pracovním listu nebo učebnici. Tehdy je vhodné nabídnout využití tlumících sluchátek. Ve třídách, kde se všichni žáci nevěnují současně jedné činnosti, by tato sluchátka měla být k dispozici ve více kusech, aby je mohli využívat všichni žáci, kterým mohou pomoci lépe se soustředit. Sluchátka omezující hluk jsou velmi vhodná např. v malotřídních školách, kde jsou v jedné třídě žáci více ročníků. Má-li jedna skupina ve vymezeném čase pracovat samostatně na zadaném úkolu, jsou užitečným pomocníkem pro žáky s odklonitelnou pozorností a žáky s preferencí auditivního příjmu informací.

Uzpůsobení
učebních
textů

K omezení nadbytečných podnětů v učebnicích používáme zakrývání částí, které nejsou aktuálně využívány. K tomuto účelu je vhodná karta z bílé čtvrtky, kterou si žák zakrývá v daný okamžik nepodstatné informace. Jsou-li využívány pracovní sešity k učebnici, je vhodnější kopie listů pracovního sešitu rozstříhat na jednotlivé úlohy a ty nalepit do samostatného sešitu tak, aby zpočátku byl jeden úkol na stránce. Delší úlohy můžeme rozdělit na menší části a ty žákovi předkládat postupně (platí např. pro delší cvičení s početními příklady nebo přepis). Dbáme vždy na to, aby žák měl v sešitě dostatečný prostor pro přehledné vypracování úlohy.

K podpoře zaměření pozornosti na čtený text lze využít záložku s výřezem (manipuluje s ní žák).

Později, až bude mít žák fixované strategie postupů zpracování informací a řešení zadávaných úloh, můžeme množství prezentovaných informací zvyšovat. Podpoříme tím žákovu vlastní regulaci koncentrace pozornosti.

Pomůcky a uzpůsobení pracovních sešitů žákovi předkládáme, jakmile zjistíme, že má sníženou schopnost koncentrace pozornosti a zvýšenou impulzivitu. Využíváme je i u žáků s ulpívavou pozorností, kdy omezení zrakových informací z předchozích úloh podpoří přenesení pozornosti na úlohu novou (ve standardně organizovaném pracovním sešitě žák stále vidí předchozí úlohy, což mu může výrazně ztěžovat soustředění na aktuálně řešený úkol).



Aplikace více podpůrných opatření 1. stupně v 1. ročníku ZŠ

V prvním ročníku nastoupil žák s výrazně sníženou schopností koncentrace pozornosti a sníženými grafomotorickými schopnostmi. Třídní učitelka žáka posadila v tradičním uspořádání třídy do první lavice v druhé řadě od okna v blízkosti katedry. Od začátku žáky informovala o tom, že zasedací pořádek se bude

pravděpodobně i několikrát měnit, aby co nejlépe vyhovoval jejich potřebám při učení. Výzdoba třídy byla směřována do zadní části třídy.

Všichni žáci si barevně označili učebnice, sešity a pomůcky patřící k jednotlivým předmětům. Např. všechno vybavení na matematiku bylo označeno modrou samolepkou. Barvy samolepek odpovídaly barvám označujícím jednotlivé předměty v rozvrhu žáků. Pro všechny žáky bylo zavedeno pravidlo, že v hodině je kromě penálu na lavici jen to, co odpovídá barvou danému předmětu, pokud nedostanou jiný pokyn.

Paní učitelka také připravila různě velké karty z bílé čtvrtky, které žáka učila využívat k zakrývání nepotřebných informací v učebnicích a pracovních sešitech. Možnost využití karet nabídla také ostatním žákům třídy. Úlohy z pracovního sešitu z matematiky nakopírovala zvětšené a nalepila je do samostatného sešitu (vždy jeden úkol na stránku).

V rámci aktivit zaměřených na rozvoj zrakového a sluchového vnímání učitelka pravidelně zařazovala hry „Co se změnilo?“ a „Na detektiva“, kdy žáci mají za úkol hledat konkrétní předmět nebo schovaný zdroj zvuku ve třídě. Při pobytu venku žáci také příležitostně vyhledávali konkrétní věci a určovali všechny zdroje zvuku, které slyší. Samotný žák také pravidelně vypracovával pracovní listy zaměřené na posilování zrakové pozornosti a s pomocí nahrávek navzájem se překrývajících zvuků se učil zaměřovat pozornost na jeden či více z nich. ■

5.6 POŽADAVKY NA ORGANIZACI PRÁCE UČITELE

Organizační opatření se také mohou týkat časové struktury hodiny. Obecně platí, že pokud jsou žáci seznámeni předem s průběhem vyučovací hodiny a pokud se její dohodnuté struktury více méně opakují, přispívá to ke zvýšení pocitu bezpečí a předvídatelnosti ze strany žáků, což přispívá k jejich stabilnějším a lepším výkonům.



Žáci jsou seznámeni s tím, že na začátku každé hodiny anglického jazyka jsou vždy tři z nich vyzkoušeni ze slovíček. Tím je zajištěno, že v průběhu tří týdnů je ze slovíček vyzkoušen každý žák. Žáci tak vědí, že se musí pravidelně připravovat.

Někdy je nutno v rámci časového uzpůsobení organizace výuky zohlednit aktuální možnosti u žáků s nižší schopností soustředit se. Zde je nutno připravit si repertoár činností (drobných a nenápadných), kterými pověřujeme tyto žáky v okamžicích, kdy jejich pozornost umdlévá a oni potřebují na krátkou dobu vykonávat jinou činnost, aby se pak soustředěně mohli vrátit k práci původně zadané. Takovou činností může být utírání tabule, sbírání sešitů, zalévání květin, pověření drobným vzkazem do vedlejší třídy...).

Žák může také realizovat činnosti vyžadující nižší míru koncentrace pozornosti v lavici. Vhodné jsou k tomu pomůcky a materiály změřené na fixaci předchozího učiva, které umožňují samostatnou kontrolu žákem (např. systém Logico, MiniLúK apod.) nebo pracovní listy zaměřené na podporu dílčích funkcí.

Činnosti náročné na pozornost je vhodné střídat s činnostmi na pozornost méně náročnými v práci s celou třídou. Je vhodné také pravidelně zařazovat relaxační činnosti (např. dechová cvičení nebo činnosti zlepšující krevní oběh v dolních končetinách viz níže).

Při plánování vyučovací jednotky musí učitel kromě stanovení vzdělávacího cíle a cest k němu vedoucích promyslet rovněž tato drobná opatření související s organizací hodiny tak, aby podpořil průběžnost všech žáků třídy.

Může k tomu přispět také vhodně zvolená forma práce. Může to být např.:

- práce v heterogenních skupinách,
- práce v homogenních skupinách,
- projektové vyučování,
- podpora slabších žáků těmi úspěšnějšími (vrstevnická podpora). ■

5.7 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V RÁMCI DOMÁCÍ PŘÍPRAVY

V první řadě je nutné stanovit si cíle, které od domácí přípravy čekáme. Domácí příprava musí vždy navazovat na látku probíranou ve vyučování a nelze jí „dohánět“ učivo, které se z časových důvodů nestačilo ve škole dostatečně probrat. Domácí příprava musí být vždy úkolem pro žáka, nikoli pro jeho rodinu. Samozřejmě zejména u mladších žáků počítáme s tím, že rodiče dohlížejí nad tím, aby žák domácí přípravu absolvoval opravdu doma (ne o přestávce před hodinou). Hlavním cílem domácí přípravy by mělo být to, že se žák učí pravidelně samostatné práci, která je základem celoživotního učení. Rodič by tedy neměl přebírat doma roli učitele a žákovi látku vysvětlovat. Učitel by neměl spoléhat na to, že rodiče doma žákovi látku dovysvětlí. Domácí přípravu zadáváme vždy uvážlivě tak, aby žákovi nezabrala celé volné odpoledne, a on měl čas i na svoje zájmy a relaxaci.

Zejména u žáků neposedných až hyperaktivních dbáme na to, aby měli čas na volnočasové aktivity, které jim díky pohybu umožní smysluplně uvolnit energii. Pro tyto žáky je často velkou zátěží vydržet dopoledne ve školní lavici. Pokud jim připravíme díky domácí přípravě odpoledne strávené za psacím stolem, povede nashromážděné napětí ke zvýšení jejich stresu a tím k nežádoucímu chování. To je mnohdy přirozenou reakcí na zátěž, které je žák vystaven.

U žáků s poruchou pozornosti často dochází ke stavu, kdy během vyučovací hodiny nestačí zpracovat všechny zadané úkoly jako jejich spolužáci. Často si je pak nosí k dopracování domů. V tomto případě musíme zvážit, zda je pro pokračování vzdělávání v daném předmětu důležitější dokončit práci z hodiny, nebo zpracovat domácí úkol. Trvá-li žákovi

déle práce ve škole, trvá mu déle i doma. Trvání na zpracování všech úkolů může vést k takové časové zátěži, která může být vzhledem k výsledkům práce kontraproduktivní.

V žádném případě nelze zákonným zástupcům doporučovat, aby nedostatky dítěte ve školních výsledcích v základním vzdělávání eliminovali placeným doučováním. Pro mnohé je takové doporučení z finančních důvodů nepřijatelné.

Na druhou stranu je za vzdělávání dítěte zodpovědný jeho zákonný zástupce a příprava na školu nemůže být pouze v rukou školy. Úroveň spolupráce mezi školou a rodinou má mnohdy na výsledky žáka zásadní vliv. Je však potřeba znát možnosti rodiny dané např. vzděláním rodičů či jejich časovou vytížeností a nehandicapovat žáka zadáváním takových úkolů, které bez přímé pomoci rodičů nelze zvládnout.

V případě, že rodina nemůže žákovi poskytnout potřebnou podporu, je možné využít podpory žáka vychovatelem ve školní družině či prostřednictvím dobrovolnických služeb organizovaných v daném místě nebo využít doučování organizovaného školou.



Ve městě funguje při místní charitě Centrum kamarád, což je sociálně aktivizační program pro děti ve věku 6–12 let ohrožené sociálním vyloučením a pro dobrovolníky (zejména z řad středoškolských studentů), kteří se stávají jejich kamarády. Pomáhají jim smysluplně trávit volný čas a připravovat se do školy. ■

5.8 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ JINÉHO DRUHU

Jak již bylo uvedeno výše, mezi podpůrná opatření 1. stupně nepatří úprava obsahu vzdělávání ve smyslu redukce vzdělávacího obsahu a snížení očekávaných výstupů. Přesto se častou příčinou problémů, které vedou k nastavení podpůrných opatření ve stupni 1, stává zameškání učiva z důvodu střednědobé či dlouhodobé absence. Řada žáků si nedokáže naplánovat po návratu do školy časový harmonogram ani průběh činnosti související s doplněním zameškané látky.

Podpora žáka po dlouhodobé absenci

Vzniklá nejistota či strach ze selhání v klasifikaci po návratu do školy, například po nemoci, může vést k opakovaným útěkům do nemoci (psychosomatické problémy nemusí být v žádném případě žakovým výmyslem), což může roztočit spirálu školní neúspěšnosti.

Je tedy legitimní společně se žákem vypracovat plán zahrnující postup pro hladký návrat do školní práce žáka. Tento plán by měl zahrnovat:

- termíny pro dopsání sešitů v jednotlivých předmětech,
- rozdělení učiva na to, které si žák dokáže doplnit sám, které mu bude vysvětleno v rámci vyučovací hodiny a které bude nutno individuálně vysvětlit v rámci konzultačních hodin nebo doučování, které je školou poskytováno jako standardní nabídka nebo je zajišťováno externím subjektem (nejedná se o pedagogickou intervenci),
- termíny pro hodnocení a klasifikaci a termíny odložených písemných prací.

Takový postup přispěje nejen vytvoření bezpečného prostředí školy, ale učí žáka také plánovat, což je dovednost, která nevznikne sama od sebe, přesto může být pro další vzdělávání žáka (i v rámci celoživotního vzdělávání) rozhodující.

Aktivity
zaměřené
na klima
třídy

Další oblastí podpůrných opatření jiného druhu mohou být opatření zaměřená na posílení sociálního postavení žáka ve třídě, aktivity podporující zdravé třídní a školní klima. Zde by měl učitel získat nejúčinnější podporu ze spolupráce se školním metodikem prevence. Opatření by měla být zaměřena na kontinuální podporu kladných vztahů mezi žáky. V rámci výuky se může např. jednat o omezení aktivit postavených na individuální soutěži a zahrnutí více aktivit postavené na kooperaci dvojic nebo menších skupin.



Učitelka matematiky na druhém stupni základní školy velmi často zadávala příklady, přičemž žák, který je nejrychleji spočítal, dostal jedničku. Když došlo na tuto aktivitu, většina žáků sedmého ročníku příklady už ani nezapisovala, protože měli zkušenost, že nebudou rychlejší než tři žáci, kteří vždy o jedničku soutěžili mezi sebou. Namísto práce na příkladech si ostatní žáci kreslili do sešitu, předstírali práci nebo si hráli s mobilem. Nejenže aktivita nevedla k fixaci učiva (22 žáků z 25 ji nedělalo), ale také způsobovala rozkol ve vztazích ve třídě. Tři úspěšní žáci byli ostatním trnem v oku a díky neustálé rivalitě neměli dobrý vztah ani mezi sebou navzájem. Učitelka, která byla ve třídě na hospitaci, paní učitelce doporučila, aby s touto aktivitou skončila a začala více využívat kooperativní práce žáků ve dvojicích a čtveřicích. Doporučila jí také, aby znalosti tří úspěšných žáků začala využívat k podpoře ostatních žáků třídy. Protože třída aktivity postavené na kooperativním učení již zažila v jiných předmětech, nebylo pro paní učitelku nakonec nijak náročné zavést je i v hodinách matematiky.

Třídnické hodiny,
ranní kruhy

Do této oblasti podpůrných opatření patří i zavedení pravidelných třídnických hodin nebo alespoň ranních kruhů, při kterých je prostor k řešení případných konfliktů nebo nedorozumění, ke kterým mezi žáky dojde v průběhu týdne. V rámci těchto hodin (kruhů) je vhodné průběžně realizovat aktivity osobnostně sociální výchovy. Vhodným inspiračním zdrojem jsou výstupy projektu Odyssea (www.odyssea.cz), kde jsou uvedeny metodiky pro realizaci lekcí zaměřených na různá témata (poznáváme svůj vztah k lidem, poznáváme svou osobnost aj.). Se žáky lze také nacvičovat techniky seberegulace a snižování napětí vycházející z konceptu Mindfulness (všímavost). Jedná se o jednoduché a bezpečné techniky zaměřené na vnímání těla a dechová cvičení.

Uvolňovací
cvičení

Nejjednodušší technikou vedoucí ke snížení napětí je dýchání v provedení nádech nosem a výdech ústy. Výdech je silnější než nádech, a to vede k uvolnění napětí (aktivizuje se parasympatický systém). Zklidnění podpoří zavření očí, žáky k němu však nenutíme, pokud nechtějí (pro někoho může být zavření očí nepříjemné). K relaxaci směřuje nádech do břicha, výdech je o něco delší než nádech, k tomu nám pomůže výdech ústy. Je důležité nesnažit se dýchat, jen zaměřit pozornost na dýchání. K tomu může pomoci technika představování si balonu, který se v břiše nafukuje při každém nádechu a vyfukuje při každém výdechu. Nebo si můžeme na břicho položit dlaň a sledovat, jak se břicho při nádechu zvedne nahoru a při výdechu se zase stáhne zpět.

Protože žáci dlouho sedí, je dobré také aktivizovat krevní oběh v dolních končetinách. Toho lze docílit procvičením kotníků – žáci mohou stoupat střídavě na paty a na špičky, velmi efektivní je také chůze, kdy se chodidlo postupně odlepuje od země od paty po špičku. Chůzi nejprve trénujeme pomalu, spojenou s nádechem nosem a výdechem ústy. Aktivizací krevního oběhu se zlepšuje krevní zásobení mozku a pozornost žáků.

Z výše uvedeného jasně vyplývá, že podpůrná opatření 1. stupně mají skutečně pedagogický (ne speciálněpedagogický) charakter. Vnímavost pedagoga doplněná uvedenými drobnými opatřeními může zásadně ovlivnit nejen aktuální výsledky žáka, ale i jeho celoživotní vztah ke vzdělávání. ■

6 Proces související s poskytováním podpůrných opatření 2.–5. stupně

— Eva Čadová, Pavlína Baslerová —

Na úpravách vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) se podílejí především učitelé ve spolupráci s pracovníky poskytujícími poradenské služby ve škole (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog) a s pracovníky ŠPZ.

Role PPP PPP (pedagogicko-psychologická poradna) poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, dále poskytuje služby metodika prevence, které podporují činnosti školních metodiků prevence ve školách. PPP poskytuje služby také dětem, žákům a studentům, kteří jsou uvedeni v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, a to zejména těm, kteří mají speciální vzdělávací potřeby v důsledku specifických poruch učení (včetně vývojových poruch učení) a poruch chování (§ 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění).

Role SPC SPC (speciálněpedagogické centrum) pak poskytují především poradenské služby klientům (dětem, žákům a studentům), jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou důsledkem mentálního, tělesného, zrakového či sluchového postižení nebo vznikají na základě narušené komunikační schopnosti (vady řeči), kombinovaných postižení a poruch autistického

spektra (autismus) (§ 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění).

Pokud rodiče (zletilí žáci) respektují doporučení školy nebo se rozhodli sami k návštěvě ŠPZ, pak školské poradenské zařízení (PPP nebo SPC) nejpozději do tří měsíců od objednání žáka provede posouzení jejich speciálních vzdělávacích potřeb, zpracuje doporučení podpůrných opatření a vypracuje pro rodiče (zletilé žáky) zprávu z vyšetření. Pro rodiče a školu pak Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě, že podmínkou pro stanovení podpůrných opatření je vyjádření dalšího odborníka (lékaře apod.), prodlužuje se tomu adekvátně lhůta pro vypracování Doporučení. Při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb vychází ze sdělení rodiče a žáka, ze závěrů školy, pokud byly zpracovány, ze zpráv z vyšetření lékařů a dalších odborníků, kteří se do té doby nebo i následně podíleli na péči o žáka. Před vydáním Doporučení zástupce ŠPZ konzultuje se školou. Obvykle ve školách zajišťují tyto služby výchovní poradci nebo ředitel školy pověří jiného pedagoga, který bude o nastavování podpůrných opatření se ŠPZ komunikovat. Účelem této komunikace je ujistit se, že doporučená podpůrná opatření lze v podmínkách konkrétní školy realizovat a že jsou skutečně v nejlepším zájmu žáka. Může nastat situace, že charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že si vyžádá spolupráci více poradenských zařízení. Jedná se především o žáky s kombinovaným postižením, žák má obtíže, které pramení například z poruchy učení, a současně je slabozraký a je třeba mu poskytovat i speciálněpedagogickou péči. V takovém případě se musí domluvit dvě ŠPZ na formulaci jednoho Doporučení ke vzdělávání žáka, aby podpůrná opatření nebyla poskytována duplicitně.

Postup
školského
poradenského
zařízení

Vyšetření žáka i vystavení dokumentů je možné vždy jen s informovaným souhlasem rodiče nebo zletilého žáka. Doporučení je předáno škole a zde je následně projednáno, případně ještě upraveno se souhlasem všech participantů (škola, rodič, žák, ŠPZ) a s informovaným souhlasem rodiče či zletilého žáka podepsáno. Doporučení obsahuje popis vzdělávacích potřeb žáka, popis všech zvolených podpůrných opatření včetně IVP, doporučení k poskytnutí asistenta pedagoga nebo dalších osob podporujících vzdělávání žáka, vymezení pomůcek atd.

Škola tak před zahájením poskytování podpůrných opatření 2.–5. stupně musí splnit dvě podmínky: obdržet Doporučení ke vzdělávání ze ŠPZ a získat informovaný souhlas zákonného zástupce s realizací doporučených opatření.

Jak bylo zmíněno výše, navržená a vzájemně odsouhlasená podpůrná opatření by se měla začít školou realizovat neprodleně, nejpozději do 4 měsíců ode dne jejich nastavení. Pokud tak škola z různých důvodů neučiní, je nezbytné opětovně vyhodnotit její postup a případně domluvit restrukturalizaci podpůrných opatření.

ŠPZ vyhodnocuje účelnost a efektivitu zvolených podpůrných opatření spočívajících ve využití asistenta pedagoga (dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle jiných právních předpisů) nejpozději do jednoho roku od vydání Doporučení. U ostatních (nefinančních) podpůrných opatření ukládá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

a žáků nadaných, v platném znění, školskému poradenskému zařízení povinnost vyhodnocení těchto PO ve lhůtě přiměřené povaze speciálních vzdělávacích potřeb a době platnosti doporučení. Platnost doporučení zpravidla nepřesáhne dva roky, v odůvodněných a výjimečných případech čtyři roky². Formulář Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole je uveden v příloze č. 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Znevýhodnění některých žáků je viditelně tak závažné, že je zřejmé, že poskytování podpůrných opatření 1. stupně by nedostačovalo. Proto bez prodlení upozorňujeme zákonné zástupce na vyhodnocení této situace žáka ŠPZ a nadále ve škole realizujeme taková opatření, která vyplnou z **Doporučení ŠPZ, případně dalších odborníků**.

Systém diagnostiky postavený na stanovování míry potřebnosti podpory a navržení konkrétních podpůrných opatření by měl pružněji reagovat na aktuální potřeby žáků a lépe určit oblast, ve které žák potřebuje podpořit, včetně rozsahu potřebné podpory. Závažnost příslušného postižení (znevýhodnění) vyžaduje různou intenzitu poskytovaných podpůrných opatření. Právě úroveň dopadů znevýhodnění (zdravotního postižení) a vzdělávání je základním východiskem pro rozdělení podpůrných opatření do jednotlivých stupňů podpory.

Oblasti
podpůrných
opatření

Oblasti podpůrných opatření jsou uvedeny v § 16 školského zákona v platném znění a popis jejich obsahu najdete v části B této publikace.

Podle § 16 odst. 2 školského zákona v platném znění se jedná o tato opatření:

- „a) poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“

² Výjimkou je platnost prvního doporučení, které je vystaveno žákovi s diagnózou LMP – to platí 1 rok, další doporučení u žáka s LMP pak platí vždy nejvýše 2 roky.

V případě, že žák potřebuje pomoc a podporu také ve školském zařízení (např. v družině), určí ŠPZ na odpovídající dobu podpůrná opatření i pro školské zařízení (např. asistent pedagoga).

Pokud rodič nebo zletilý žák přes opakovaná upozornění a vysvětlení důsledků nenavštívil ŠPZ za účelem nastavení podpůrných opatření ve vzdělávání žáka, způsobil tak žákovi obtíže při vzdělávání. Škola totiž sama dostatečná podpůrná opatření 2.–5. stupně vytvořit a realizovat nemůže. V této situaci se může škola obrátit na zástupce orgánu veřejné moci (OSPOD) a v souladu se zákonem o sociálněprávní ochraně dětí požádat o součinnost. Tato varianta je považována za mezní, tedy je třeba ji volit až v případě, kdy nelze jinými cestami dosáhnout naplnění zájmu žáka.

ŠPZ nejméně 1× ročně vyhodnocuje účinnost navržených opatření doprovázených finančními nároky a účinnost IVP, ostatní podpůrná opatření se vyhodnocují tehdy, vyžaduje-li situace, v níž se žák a jeho vzdělávání nachází. Pokud je podpora účinná, pak i nadále probíhá v doporučeném režimu po celou dobu platnosti doporučení, která je zpravidla dva roky, nejvýše však čtyři roky. Před ukončením platnosti je žák znovu vyšetřen a vydává se doporučení nové. Pokud se jedná o neúspěšnou podporu, je třeba zvážit revizi rozhodnutí a vydat nové doporučení i před ukončením platnosti doporučení.

Nastane-li situace, že se obtíže žáka v běžné škole nedají vyrovnat ani s využitím podpůrných opatření a je možné jej zařadit do třídy, oddělení, skupiny nebo školy podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, pak ŠPZ vyhodnotí průběh vzdělávání žáka a případně doporučí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení, skupině nebo škole podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění. K takovému zařazení je však třeba písemné žádosti zákonného zástupce.

Podpůrná opatření 2.–5. stupně

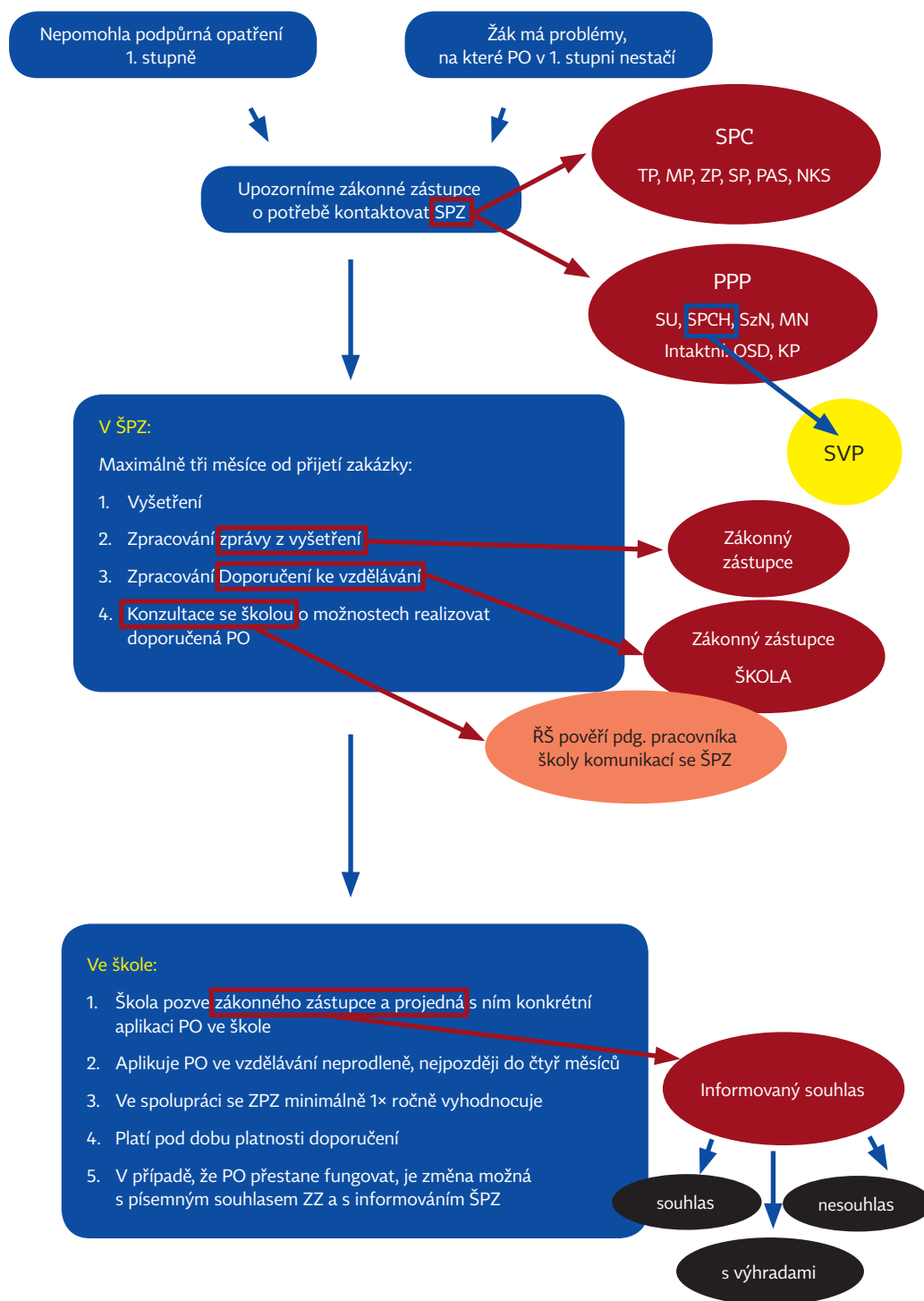


Schéma 2: Poskytování podpůrných opatření ve stupních 2–5

Zdroj: Pavlína Baslerová ■

7 Specifika podpůrných opatření na střední škole

— Jana Janková —

Při středoškolském vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uplatňují stejná podpůrná opatření jako při základním vzdělávání. Přesto má využití podpůrných opatření u mladistvých žáků svá specifika. ■

7.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Vzdělávání ve střední škole upravuje školský zákon, v platném znění a navazující vyhlášky, tj. vyhláška MŠMT ČR č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je dále důležitá vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. ■

7.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Středoškolské vzdělávání

Středoškolské vzdělávání je navazující vzdělávání na vzdělávání základní. Má velký význam pro rozvoj osobnosti jedince, jeho začlenění do společnosti a také pro seberealizaci v určitém povolání.

Existuje skupina žáků ohrožená předčasným odchodem ze vzdělávání z různých důvodů. Pod tímto označením si dosud představujeme žáky, kteří končí základní vzdělávání dříve, než absolvují 9. ročník základního vzdělávání. Jako neúspěch pedagogického působení na žáka můžeme v dnešní době považovat i případy, kdy žák se speciálními vzdělávacími potřebami po absolvování základní školy nepokračuje z různých důvodů ve vzdělávání na střední škole.

Spolupráce se ŠPZ

Středoškolské vzdělávání je možné uskutečňovat v různých typech škol, které mají různé zaměření (viz vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění). Již v průběhu vzdělávání na druhém stupni základní školy se žáci určitým způsobem profilují, vybírají si další směr svého vzdělávání a začínají uplatňovat své představy o budoucím povolání. Začíná období dospívání se všemi svými charakteristikami tělesných, psychických a sociálních změn. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a jejich rodiče je často obtížné se smířit s **omezeným výběrem budoucích profesí**, a tedy i s omezením vzdělávací nabídky. Omezení vyplývá z druhu a stupně zdravotního postižení. Je vhodné **konzultovat volbu střední školy** a zvoleného oboru se školským poradenským zařízením (ŠPZ), se kterým žák se speciálními vzdělávacími potřebami v průběhu základního vzdělávání spolupracoval. Žádá-li žák o úpravu přijímacích zkoušek, je spolupráce se ŠPZ nutná.

Podle Doporučení ŠPZ má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na úpravu přijímacích zkoušek na střední školu a také na úpravu závěrečných zkoušek včetně maturity. Viz kapitola 17 Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání části B tohoto Katalogu.

Podpůrná opatření

Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami platí i pro středoškolské vzdělávání, a proto se podpůrná opatření uplatňují také na střední škole. Ještě před zahájením přijímacího řízení je důležité konzultovat s pedagogy možnost uplatňování podpůrných opatření ve všech oblastech vzdělávání na konkrétní střední škole. ŠPZ musí v doporučení popsat podrobně potřeby žáka se SVP a je úkolem pedagogů střední školy, aby ve svých oborech (předmětech) **dokázali modifikovat obsah**, případně i výstupy podle navržených podpůrných opatření. Na druhé straně je třeba jasně stanovit, které výstupy už jsou „nepodkročitelné“, které úpravy již udělat nelze. Školy, které dosud nemají zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, se mohou poradit se školskými poradenskými zařízeními nebo s jinými školami, které už zkušenosti mají.

Podpůrná opatření se při středoškolském vzdělávání uplatňují obdobně jako při základním vzdělávání. Cílem je, aby žák **získal kompetence** tak, jak jsou definovány v jednotlivých vzdělávacích programech při respektování profilového zaměření školy. V porovnání s podporou na základní škole je na střední škole kladen větší důraz na **samostatnost žáka**

při studiu, na samostatnost v sebeobslužných činnostech, na samostatnost ve využívání kompenzačních pomůcek, na samostatnost v rozhodování o sobě samém.

Při vzdělávání na středních školách používají někteří žáci se SVP velmi sofistikované **kompenzační pomůcky**. Aby se s nimi naučili pracovat, využívají nabídky kurzů organizací mimo školství. Tyto organizace často nabízejí také výcvik ve **specifických dovednostech**. Nabídka se liší podle druhu speciálních potřeb žáků a lze ji vyhledat v dílčích částech Katalogu podpůrných opatření.

Specifické
dovednosti

Problém může nastat se žáky, jejichž speciální vzdělávací potřeby nastaly nebo se podstatně změnilly v průběhu docházky na střední školu nebo těsně před zahájením docházky na střední školu a žák ještě nemá **zažité své kompenzační postupy**, nebo dokonce nemá k dispozici vhodné kompenzační pomůcky (onemocnění, úraz). Ve spolupráci se ŠPZ je třeba v takovém případě diagnostikovat aktuální potřeby, zajistit potřebné pomůcky a navrhnout **harmonogram výcviku**. Po domluvě se žákem, rodinou, školou se určí forma výcviku v používání pomůcek. Domluví se vhodná rehabilitace a případné rozložení ročníku ve škole (viz kapitola 15 Prodloužení délky vzdělávání v části B tohoto Katalogu). V některých případech stačí využít služeb **asistenta pedagoga** na upevnění dosud ne zcela obratného používání pomůcek. Nikdy by však neměl asistent pedagoga dlouhodobě nahrazovat pomůcku.

U žáků, u kterých došlo ke konci povinné školní docházky k významné změně speciálních vzdělávacích potřeb a například nemají ještě zažitou práci s kompenzačními pomůckami, doporučuje SPC často docházku do **střední školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění**, nabízí-li střední škola obor vzdělávání, který si žák se SVP vybral.



- a) Žák absolvoval základní vzdělávání v běžné škole s podporou SPC pro těžkou zrakovou vadu a v dalším studiu chtěl pokračovat na střední odborné škole spojů. Na této střední škole prošel přijímacím řízením, začal studovat i přesto, že SPC tuto volbu nedoporučovalo nejen pro zrakový handicap. Žák byl donucen v průběhu vzdělávání měnit obor studia, protože nebyla předem domluvena modifikace požadavků praktické části výuky a žák nevládal výuku tak, jak byla ve škole nastavena. (Příklad je z doby integrativního vzdělávání, kdy se žáci museli zcela přizpůsobovat požadavkům školy.)
- b) Neslyšící žák komunikuje prostřednictvím znakového jazyka. V důsledku sluchové vady má velmi omezené jazykové kompetence jak v českém, tak cizím jazyce (i český jazyk se učí jako cizí). Žák měl již na základní škole pro sluchově postižené nahrazen obsah druhého cizího jazyka za obsah prvního – anglického jazyka. Na střední škole běžného typu byl nastaven podobný režim, přičemž obsah byl rovnocenně nahrazen obsahem předmětů český jazyk a anglický jazyk, aby žák mohl oba jazyky více procvičovat. V důsledku absence sluchového vnímání má v prvním cizím jazyce vyloučen poslech a kompetence v jazyce musí zvládat písemnou cestou na úrovni A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Odlišně také probíhá výuka českého jazyka. V budoucnu bude mít modifikovanou verzi

maturity – Český jazyk v úpravě pro neslyšící a Anglický jazyk v úpravě pro neslyšící.

- c) Má-li gymnázium ve školním vzdělávacím programu v předmětu ICT celý půlrok počítačovou grafiku a žák je nevidomý, je třeba nahradit obsah učiva jiným tak, aby to bylo žákovi ku prospěchu. Může si cvičit další dovednosti v ovládání počítače s využitím speciálního softwaru pro nevidomé, který je pro tohoto žáka kompenzační pomůckou, bez níž by nemohl dále studovat.

Volba oboru

Velmi důležitá je správná volba oboru pro vzdělávání na střední škole. Rodiče často uplatňují své představy o budoucnosti svého syna či dcery a nehledí na doporučení poradenských pracovníků. Někdy je obtížné zjistit předem schopnosti a objektivně hodnotit uplatnění žáka se SVP na vybrané střední škole, zvláště ve škole, která s inkluzivním vzděláváním nemá dosud dostatečné zkušenosti. Zejména v počátcích docházky na střední školu je vhodná úzká **spolupráce s příslušným školským poradenským zařízením**. Je důležité, aby se rodiče a žák seznámili s profilem absolventa vybrané střední školy ještě před zahájením přijímacího řízení. Změna oboru v průběhu studia nebývá šťastným řešením.

Komunikace

Významnou roli v inkluzivním procesu hraje vzájemná **komunikace v pedagogickém sboru** školy, včetně komunikace s případným asistentem pedagoga. V komunikaci mezi vyučujícími může asistent pedagoga významně přispět. Někdy se na střední škole setkáváme s **přetěžováním žáků** při vysoké odbornosti učitelů a kladení důrazu právě na určitý obor (předmět). Velmi důležitá je domluva celého pedagogického kolektivu, včetně pedagogů praktické výuky, a určení priorit. Pomůckou k dohodě mezi pedagogy a nacházení kompromisů je Doporučení podpůrných opatření, které obdrží škola před zahájením docházky žáka se SVP do školy. Škola by si měla určit pravidla, jak s Doporučením pracovat, aby ho měli všichni vyučující k dispozici a znali obsah. Je třeba myslet i na případné suplování za chybějícího pedagoga

Spolupráce se ŠPP

V průběhu vzdělávání na střední škole je nutné nezapomínat na specifické vývojové problémy dospívajících. U žáků se SVP jsou tyto problémy často hlubšího rázu vzhledem k handicapu. Nelze se proto u těchto žáků zaměřovat pouze na výkon (kvalitu zvládnutí určitého tématu), ale také na jeho osobnostní postoje, začlenění do kolektivu třídy, motivaci k práci. V této oblasti mohou významně pomoci odborní pracovníci školních poradenských pracovišť. ■

8 Specifika PO u dětí s odlišným mateřským jazykem

— Lenka Felcmanová —

Pojem žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) zahrnuje žáky přicházející do českých škol ze zahraničí, žáky rodičů-cizinců, kteří sice vyrostli v ČR, ale v domácím prostředí hovoří jiným než českým jazykem, či žáky z bilingvního prostředí. Všechny spojuje neznalost vyučovacího jazyka, která může mít různou intenzitu. Jejich speciální vzdělávací potřeby, a tedy i právo na poskytování podpůrných opatření vyplývají z odlišného jazykového a kulturního prostředí.

Podpůrná opatření uplatňovaná ve prospěch této skupiny žáků zahrnují podporu zaměřenou na osvojení vyučovacího jazyka na úrovni, která umožňuje dosažení vzdělávacích cílů stanovených příslušnými rámcovými vzdělávacími programy. Další opatření je třeba realizovat v oblastech metod a organizace výuky a s ní spojené personální podpory. Klíčovou oblastí jsou i pomůcky zahrnující učebnice k výuce češtiny jako druhého jazyka a pomůcky napomáhající porozumění vzdělávacímu obsahu i postupům práce a pokynům uplatňovaným ve výuce. V průběhu adaptačního období bychom měli sledovat, jak se žákovi daří navazovat vztahy s vrstevníky i pracovníky školy, a v případě potřeby poskytnout podpůrná opatření i v této oblasti. Jazyková bariéra ztěžuje nejen dosahování kognitivních cílů kurikula, ale i vytváření funkčních vztahů s vrstevníky i dospělými. Socializaci žáka také výrazně ztěžuje fenomén **vykořenění**, který je přirozenou reakcí na ocitnutí se v kulturně i jazykově odlišném prostředí. Žáci se musejí naučit rozumět

společenským zvyklostem a normám, které si sami často ani neuvědomujeme, protože jsou pro nás zcela přirozené. Žáci je postupně poznávají na základě pozorování chování lidí kolem sebe a reakcí druhých na jejich vlastní chování, což je velmi náročně emocionálně i z hlediska pozornosti. Více o fenoménu vykořenění naleznete zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/vykoreneni>.

Podpora těmto žákům přináší také v souvislosti s přijímáním a ukončováním vzdělávání.

Vstupní diagnostika

Ve vztahu k nastavení adekvátní podpory žáka s OMJ je klíčová vstupní diagnostika realizovaná školou. Ta by se měla zaměřit na zodpovězení následujících otázek:

- Jakou má žák pasivní a aktivní slovní zásobu v češtině (jak moc rozumí a hovoří česky)?
- Jak se žákův jazyk liší od češtiny (používané znaky, gramatika, syntax...)?
- V jakém věku žák vstupuje do české školy (na počátku školní docházky, v jejím průběhu, v závěru...) a jak dlouho v ČR pobývá (od narození, několik let, měsíců nebo dnů...)?
- Jaká je jeho dosavadní zkušenost se vzděláváním a školní docházkou?
- Jak se liší prostředí školy, ze kterého žák pochází, od prostředí české školy (společenské a kulturní prostředí, pojetí a organizace vzdělávání)?
- Jaké jsou silné stránky žáka, zájmy a možnosti podpory (co žáka baví, jaké koníčky měl a chce v nich pokračovat, co ho bavilo ve škole apod.)?

V průběhu prvních týdnů po nástupu žáka do školy zjišťujeme míru orientace v učivu jednotlivých předmětů.

K získání informací od rodiny žáka lze využít formuláře vytvořené organizací META, o.p.s., které jsou v různých jazykových mutacích k dispozici zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/priloha-k-prijimacimu-formulari>.

Materiály využitelné k orientační pedagogické diagnostice úrovně znalosti češtiny vydala např. organizace META, o.p.s., a jsou k dispozici zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika>. ■

8.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

V textu uvedeném níže je popsána legislativní úprava v následujících oblastech:

- Jazyková příprava podle § 20 školského zákona, v platném znění.
- Podpůrná opatření podle § 16 školského zákona, v platném znění.
- Podmínky pro přijímání a ukončování vzdělávání.
- Hodnocení a klasifikace žáků-cizinců. ■

8.1.1 JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA

Školský zákon v platném znění v § 20 přiznává právo žákům-cizincům, kteří **plní povinnou školní docházku**, na bezplatnou **jazykovou přípravu přizpůsobenou jejich potřebám**. Tuto jazykovou přípravu zajišťují krajské úřady ve spolupráci se zřizovatelem školy. Toto právo mají cizinci bez ohledu na zemi původu.

Jazyková příprava je poskytována ve školách určených krajem většinou v odpoledních hodinách. Do této školy žák dochází nebo dojíždí zpravidla jednou týdně po skončení vyučování v kmenové škole. Do jednoho týdne od přijetí do kmenové školy je její ředitel **povinen zákonné zástupce žáka informovat** o možnosti jazykové přípravy zajišťované krajem.

Podmínky pro vzdělávání ve třídách pro jazykovou přípravu stanovuje vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

Žák se do třídy pro jazykovou přípravu zařazuje **na žádost zákonného zástupce žáka** podanou řediteli školy krajem určené k jazykové přípravě nejpozději do 30 dnů od podání žádosti.

Délka jazykové přípravy je nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše 6 měsíců.

Obsah výuky českého jazyka je určen očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Cizí jazyk stanovenými Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Informace o tom, že žák absolvoval jazykovou přípravu, se zaznamenává do dokumentace žáka v kmenové škole.

Informace o tom, která škola či školy jsou v kraji určené k jazykové přípravě, zveřejňuje krajský úřad. Ten za tímto účelem vytváří a průběžně aktualizuje seznam škol, které mohou jazykovou přípravu zajišťovat, a zveřejňuje jej způsobem umožňujícím dálkový přístup.

Pokud v blízkosti školy, ve které žák cizinec plní povinnou školní docházku, není žádná škola poskytující jazykovou přípravu, **zajišťuje ji sama škola**. Finanční prostředky na její realizaci získá od krajského úřadu, z Rozvojového programu MŠMT Podpora vzdělávání cizinců ve školách nebo prostřednictvím zřizovatele (obce či městské části) z Dotačního programu MVČR Projekty obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni.

Na realizaci dalších aktivit směřujících k podpoře integrace žáků cizinců do české společnosti lze využít Rozvojový program MŠMT Podpora aktivit integrace cizinců na území ČR. ■

8.1.2 DALŠÍ MOŽNOSTI ZAJIŠTĚNÍ VÝUKY ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA (MIMO PODPŮRNÁ OPATŘENÍ)

Volitelný
předmět

Škola může do svého školního vzdělávacího programu (ŠVP) zavést **volitelný nebo nepovinný předmět čeština jako druhý jazyk (ČDJ)**. Ten může podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění, vyučovat, pokud se k jeho výuce přihlásí nejméně 7 žáků.

Podle § 5 odst. 3 výše zmíněné vyhlášky lze „v souladu se školním vzdělávacím programem na výuku některých předmětů dělit třídy na skupiny, vytvářet skupiny žáků ze stejných nebo různých ročníků nebo spojovat třídy“. Volitelný předmět ČDJ mohou tedy navštěvovat žáci různých ročníků.

Uvolnění
z výuky

K výuce ČDJ lze v odůvodněných případech využít i uvolnění žáka z výuky podle § 50 odst. 2 školského zákona, v platném znění. Dle tohoto ustanovení může „ředitel školy ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu“. Žáci s neznalostí vyučovacího jazyka tak mohou docházet na hodiny ČDJ místo některých vyučovacích hodin jiného předmětu.

Výuka
mateřského
jazyka

Krajské úřady ve spolupráci se zřizovatelem školy a zemí původu žáka, jehož rodiče pocházejí ze členského státu Evropské unie, zajišťuje podle možností podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu. Ta má být koordinována s výukou ve škole. ■

8.1.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PODLE § 16 ŠKOLSKÉHO ZÁKONA

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou žáky, kterým náleží podpůrná opatření z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek žáka.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, uvádí v příloze č. 1 specifická podpůrná opatření v oblasti Úpravy obsahu vzdělávání ve stupni 2 a 3 zaměřená na podporu osvojení vyučovacího jazyka u žáků s OMJ, viz níže.

K rozlišení skupin žáků s OMJ, kterým náleží podpůrná opatření v 1., 2. a 3. stupni, vyhláška bližší informace neuvádí, je zde uvedeno, že se jedná o odlišné kulturní prostředí a jiné životní podmínky žáka.

Organizace META, o.p.s., na svém metodickém portále www.inkluzivniskola.cz uvádí rozlišení žáků s OMJ ve vztahu k nárokům na jednotlivé stupně podpůrných opatření následovně:

1. stupeň – žáci s **pokročilou úrovní vyučovacího jazyka**, kteří potřebují podporu především v jazykovém rozvoji v rámci jednotlivých předmětů a oborů. Podpora směřuje především do **metod a organizace výuky**.

2. stupeň – žáci s **nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka** odpovídající úrovni znalosti českého jazyka B1–B2 podle Společného evropského referenčního rámce. Tato úroveň vyžaduje úpravy v **organizaci a metodách výuky, obsahu vzdělávání i hodnocení a využití speciálních učebnic a dalších pomůcek**. K podpoře žáka lze využít také **pedagogickou intervenci** zaměřenou na práci se žákem nebo třídou.

3. stupeň – žáci s **neznalostí vyučovacího jazyka** (úroveň A0–A2). Tato úroveň vyžaduje významné úpravy ve strategiích a metodách výuky, organizaci vzdělávání, obsahu vzdělávání promítnuté do ŠVP a v hodnocení žáka. PO zahrnují i **domácí přípravu a podporu motivace** a postojů ke školní práci. K podpoře žáka je vhodné využít také **pedagogickou intervenci** zaměřenou na práci se žákem nebo třídou a **podporu dalším pedagogickým pracovníkem** (asistentem pedagoga nebo druhým učitelem). Žákovi lze doporučit také **prodloužení délky vzdělávání**. Toto řešení je vhodné zejména pro žáky s jazykovou bariérou, kteří po příjezdu do ČR nastoupí do 9. ročníku ZŠ. U těchto žáků však odborníci spíše doporučují, aby byli zařazeni o ročník níže.

Podpurná opatření ve 4. a 5. stupni se žáků s OMJ týkají, pouze pokud mají zdravotní postižení. ■

8.1.4 PODMÍNKY PRO PŘIJÍMÁNÍ A UKONČOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Uzpůsobení podmínek pro přijímání ke vzdělávání je rámcově upraveno v § 20 odst. 4 školského zákona, v platném znění:

Přijímání
ke vzdělávání

*„Osobám, které získaly předchozí vzdělání ve škole mimo území České republiky, se při přijímacím řízení ke vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách **promítá na žádost přijímací zkouška z českého jazyka**, pokud je součástí přijímací zkoušky. Znalost českého jazyka, která je nezbytná pro vzdělávání v daném oboru vzdělání, škola u těchto osob ověří rozhovorem.“*

Prominutí přijímací zkoušky z českého jazyka a literatury (ČJL) se však týká pouze žáků, **kterí se do doby konání přijímací zkoušky v České republice nevzdělávali**. Pokud se žák, byť i jen část jednoho školního roku, vzdělával v základní škole na území ČR (včetně zahraničních ZŠ), didaktický test z ČJL vypracovat musí.

Obsah **rozhovoru** k ověření znalosti českého jazyka v rámci přijímacího řízení je plně v kompetenci ředitele školy. Neměl by však sloužit ke zkoušení žáka z učiva českého jazyka, ale k ověření žákovy komunikační znalosti jazyka.

Žákům, kteří mají jazykovou bariéru, ale nesplňují podmínku k prominutí přijímací zkoušky z českého jazyka, jsou zpravidla již na základní škole poskytována podpůrná opatření. Uzpůsobení podmínek přijímací zkoušky lze **doporučit pro žáky, kteří na ZŠ měli podpůrná opatření od 2. stupně výše**. Žáci s OMJ spadají do kategorie O uvedené v příloze č. 1 Metodického doporučení MŠMT pro zajištění podmínek konání jednotné přijímací zkoušky uchazečů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Uzpůsobení pro kategorii O zahrnují:

- navýšení časového limitu pro vypracování testu v rozsahu uvedeném v Doporučení ŠPZ,
- využití kompenzační pomůcky dle doporučení ŠPZ,
- možnost alternativního zápisu odpovědí mimo záznamový arch,
- samostatnou učebnu pro uchazeče,
- úpravu pracovního místa, příp. úprava učebny,
- využití služeb asistenta.

Pro žáky s OMJ bývá nejčastěji doporučováno prodloužení doby konání přijímací zkoušky a použití překladového slovníku jako kompenzační pomůcky.

Ukončování
vzdělávání
maturitou

Úpravu podmínek pro ukončování vzdělávání maturitní zkouškou upravuje § 20 odst. 4 školského zákona, v platném znění:

*„Osoby, které se vzdělávaly alespoň 4 roky v přecházejících 8 letech před příslušnou zkouškou ve škole mimo území České republiky, mají právo **na úpravu podmínek a způsobu konání zkoušky ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura u společné části maturitní zkoušky** tak, aby byla zachována rovnost přístupu ke vzdělání. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem podrobnosti.“*

Žádost o postup podle § 20 odst. 4 školského zákona, v platném znění, uvádí žák do přihlášky k maturitní zkoušce a musí ji podložit úředně ověřenými dokumenty dokládajícími naplnění stanovených podmínek včetně jejich překladu do českého jazyka, přičemž škola může v případě pochybnosti žádat i úřední ověření překladu.

Konkrétní možnosti úprav specifikuje vyhláška č. 177/2009 Sb., **o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkoušky, v platném znění v § 5 odst. 4 (upravuje zkoušku z českého jazyka) a v § 9 (upravuje zkoušku z matematiky):**

*„Žákovi podle § 20 odst. 4 věty třetí školského zákona, v platném znění, se na jeho žádost **prodlužuje doba konání didaktického testu z českého jazyka a literatury o 30 minut a písemné práce z českého jazyka a literatury o 45 minut**. Při konání didaktického testu má možnost použít **překladový slovník**, při konání písemné práce **překladový slovník a Slovník spisovné češtiny**.“*

*„Didaktický test z matematiky trvá 120 minut. Žákovi podle § 20 odst. 4 věty třetí školského zákona, v platném znění, se na jeho žádost **prodlužuje doba konání didaktického testu o 10 minut a umožňuje se při konání didaktického testu použít překladový slovník**.“*

Žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, kteří nesplňují podmínku uvedenou v § 20 školského zákona, v platném znění, lze na základě doporučení školského poradenského zařízení navrhnout uzpůsobení podmínek maturitní zkoušky, které jsou určeny skupině specifické poruchy učení a ostatní.

Žáci s OMJ, kteří v průběhu vzdělávání na střední škole čerpají podpůrná opatření od 2. stupně výše, mají nárok na zohlednění této skutečnosti při závěrečné zkoušce. Tato podpora je zakotvena v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění:

Ukončení
vzdělávání
závěrečnou
zkouškou

„Ředitel školy umožní žákovi, u kterého byla v průběhu vzdělávání uplatňována podpůrná opatření druhého (třetího) stupně, aby byla zohledněna i v průběhu konání praktické a teoretické zkoušky na základě doporučení školského poradenského zařízení.“

V případě potřeby může zákonný zástupce, resp. zletilý žák požádat školské poradenské zařízení o jednorázové vyšetření a doporučení podpůrných opatření k uzpůsobení závěrečné zkoušky, aniž by mu byla v průběhu vzdělávání poskytována podpůrná opatření.

Konkrétní opatření navrhnou na základě doporučení ŠPZ učitelé, kteří žáka vzdělávali. V případě žáků s OMJ se nejčastěji jedná o **prodloužení času na konání zkoušky a v odůvodněných případech i formální úpravy zadání zkoušky**. ■

8.1.5 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ-CIZINCŮ

Při hodnocení výsledků vzdělávání žáků, kteří nejsou státními občany České republiky a plní v České republice povinnou školní docházku, se postupuje podle § 51 až 53 školského zákona, v platném znění, a § 14 až 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění.

V ustanovení § 15 odst. 6 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění, je uvedeno:

„Při hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon.“

To v praxi znamená, že **při hodnocení žáků s OMJ ve všech předmětech přihlížíme k úrovni znalosti českého jazyka**.

K možnostem **nehodnocení žáka s OMJ** školský zákon, v platném znění, v § 52, odstavec 2 a 3 pro ZŠ a v § 69, odstavci 5 a 6 pro SŠ uvádí:

Nehodnocení
žáka s OMJ

ZŠ

„Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do dvou měsíců po skončení prvního pololetí. Není-li možné hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.

Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. V období měsíce září do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník, popřípadě znovu devátý ročník.“

SŠ

*„Nelze-li žáka hodnotit na konci prvního pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za první pololetí bylo provedeno nejpozději do konce června. **Není-li možné žáka hodnotit ani v náhradním termínu, žák se za první pololetí nehodnotí.** Není-li žák hodnocen z **povinného předmětu vyučovaného pouze v prvním pololetí ani v náhradním termínu, neprospěl.***

*Nelze-li žáka hodnotit na konci druhého pololetí, určí ředitel školy pro jeho hodnocení náhradní termín, a to tak, aby hodnocení za druhé pololetí bylo provedeno nejpozději do konce září následujícího školního roku. Do doby hodnocení navštěvuje žák nejbližší vyšší ročník. **Není-li žák hodnocen ani v tomto termínu, neprospěl.***

Závažné nedostatky v osvojených vědomostech jsou tedy považovány za objektivní příčinu, pro kterou nemusí být žák klasifikován **pouze za první pololetí docházky na ZŠ a v případě SŠ s výjimkou povinných předmětů vyučovaných pouze v prvním pololetí.** Není-li klasifikován ani ve druhém pololetí, v ZŠ i SŠ musí opakovat ročník. ■

8.2 POPIS PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Protože podporu vzdělávání žáků s OMJ upravuje školský zákon na více místech, některé možnosti podpory byly popsány již v části věnované legislativní úpravě výše. Řadu informací k podpoře žáků s OMJ naleznete v **Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění** (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

V této části se zaměříme na následující oblasti:

- strategie a metody výuky,
- úpravy obsahu vzdělávání,
- pomůcky,
- hodnocení,
- podpora vytváření kladných vztahů mezi žáky. ■

8.2.1 STRATEGIE A METODY VÝUKY

Ve vzdělávání žáků s OMJ se osvědčují strategie a metody uvedené v kapitole 2 části B tohoto Katalogu – **metody aktivního učení, kooperativní učení, výuka respektující potřeby pro učení, průběžné ověřování pochopení osvojovaného učiva, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti, strukturalizace výuky.**

Zásadní formou podpory žáků s OMJ je **vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.**

Vizualizace
obsahu
a procesu
vzdělávání

Tato metoda spočívá ve využívání **klíčových vizuálů.**

Klíčové vizuály:

- zprostředkovávají podstatné informace (např. prostřednictvím obrázku či fotografie);
- napomáhají strukturování předávaných informací a vyjádření vztahů mezi nimi (např. formou tabulky nebo schématu);
- podporují rozvoj slovní zásoby (obsahují klíčová slova, případně podněcují žáka k jejich vyhledání v textu);
- podporují vyjádření získaných informací žákem.

Klíčové vizuály **zasazují informace do přehledné a srozumitelné struktury**, a tím pomáhají žákovi v pochopení pojmů a jejich vztahů. Jedná se tedy o komplexnější přístup než o prosté využívání obrázků či jiných vizuálních pomůcek při zprostředkování učiva.

Umožňují totiž nejen dosahování obsahových cílů (co by žák měl znát), ale i **cílů jazykových** (žák je schopen o obsahu učiva hovořit).

Podrobnější informace k tvorbě klíčových vizuálů a jejich příklady zaměřené na různé vzdělávací obsahy naleznete zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/graficka-vizualizace-obsahu>.

Ve vztahu ke konkrétnímu vzdělávacímu obsahu je u žáků s OMJ také důležité stanovit, **jaké jazykové prostředky jsou pro žáka v daném tématu zásadní.**

Definujeme a ve výuce aktivně používáme:

- **důležitou slovní zásobu** – stanovíme klíčová slova, která chceme, aby se žák v daném tématu naučil nebo jim porozuměl;
- **klíčové fráze a další jazykové prostředky**, které žákovi pomohou k vyjádření daného vzdělávacího obsahu (např. slovesa, slovní spojení, začátky vět, předložky, příslovce aj.).

Více informací naleznete zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/propojeni-vyuky-obsahu-jazyka>. ■

8.2.2 ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

Posílení
výuky
českého
jazyka

POSÍLENÍ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA

Jedná se o podpůrné opatření v oblasti Úpravy obsahu vzdělávání, které je určeno specificky žákům s odlišným mateřským jazykem.

2. stupeň

„V rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího:

- v základním vzdělávání: 3 vyučovací hodiny (h) / týden, nejvýše však 120 h,
- ve středním vzdělávání: 3 h / týden, nejvýše však 120 h.“

3. stupeň

„Pro žáky s potřebou posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího se doporučuje:

- v základním vzdělávání: 3 h / týden, nejvýše však 200 hodin.
- ve středním vzdělávání: 3 h / týden, nejvýše však 200 hodin.“

Úprava
rozsahu
vzdělávacího
obsahu

ÚPRAVA ROZSAHU VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU

Přestože nelze u žáků s OMJ snižovat očekávané výstupy, neznalost, resp. nedostatečná znalost vyučovacích jazyků žáků v jejich dosahování reálně velmi limituje. Zejména v prvním půlroce pobytu žáka ve škole, kdy dochází k adaptaci žáka a v optimálním případě také k jeho intenzivní podpoře v osvojování češtiny, je třeba provést úpravu obsahu vzdělávání. **Redukce vzdělávacího obsahu však nemůže být trvalým podpůrným opatřením uplatňovaným u žáka s OMJ.**

Níže jsou uvedeny doporučené úpravy obsahu vzdělávání pro 2. a 3. stupeň tohoto PO.

2. stupeň

Úpravy provádíme tak, aby pokud možno nebyla narušena kontinuita učiva – cíle ve vztahu ke konkrétní učební látce nastavujeme tak, aby **umožnily alespoň základní osvojení navazujícího učiva**. Z učiva, jehož osvojení není nezbytnou podmínkou osvojení učiva navazujícího, vybíráme pouze podstatné informace. Není-li zautomatizované učivo z nižších ročníků, rozložíme aktuální požadavky do delšího časového období a poskytneme prostor pro osvojení učiva z předchozího období (zejména je-li podmínkou úspěšného osvojení učiva vyšších ročníků). V rámci hodnocení v těch předmětech, kde bylo nutné přistoupit k obsahové redukci, hodnotíme výkon žáka ve vztahu k redukovanému obsahu a individuálně nastaveným cílům a k nim zvoleným kritériím. Při hodnocení využíváme individuální vztahovou normu a hodnotíme také snahu žáka. Cíleně žákovi dáváme možnost uspět v oblastech a činnostech, které zvládá bez potíží nebo jen s menšími obtížemi.

Stupeň 3

U žáků bez znalosti českého jazyka po nástupu do školy vymezíme základní cíle související s adaptací na školu (seznámení s organizací výuky, orientací po budově, volba komunikační strategie apod.). Zaměříme se intenzivně na rozvoj kompetence v komunikaci v českém jazyce. Vzdělávací obsahy zejména naukových předmětů omezíme na seznámení se základními pojmy učiva. Jak bylo uvedeno výše, závažné nedostatky v osvojených vědomostech z důvodu neznalosti češtiny jsou důvodem pro neklasifikování žáka pouze v prvním pololetí docházky do školy v ČR. Je tedy žádoucí společně s intenzivním vzděláváním v češtině jako druhém jazyce postupně a s ohledem na žákův pokrok v osvojování češtiny rozšiřovat obsah učiva v ostatních předmětech. Hodnocení žáka provádíme vždy v kontextu individuálně nastavených cílů, do kterých promítáme míru aktuální jazykové kompetence. K posílení výuky češtiny nad rámec podpůrného opatření v prvním pololetí můžeme využít i **uvolnění žáka z výuky podle § 50 odst. 2 školského zákona** nebo zavedení **volitelného předmětu ČDJ** (viz výše).

PODPORA ROZVOJE MATEŘSKÉHO JAZYKA

Podpora
rozvoje
mateřského
jazyka

Opatření spočívá v poskytování příležitostí pro rozvoj mateřského jazyka ve vztahu k obsahu vzdělávání (např. čtením či rozborem věku přiměřených textů v mateřském jazyce zaměřeném na konkrétní vzdělávací obsah, vypracováním písemných prací na téma probírané ve škole apod.).

Rozvoj mateřského jazyka se zaměřením na vzdělávací obsah napomáhá jeho porozumění žákem prostřednictvím vyučovacího jazyka. Žák může informace v češtině navazovat na informace získané v jazyce mateřském. Ty snadněji aktivizují dříve získané znalosti a zkušenosti, které žákovi usnadní porozumění novému učivu. **Proto bychom měli podporovat rozvoj žáka v mateřském jazyce nejen na komunikační úrovni v rámci rodiny, ale i na úrovni akademické.**

Jak bylo uvedeno výše, u žáků původem z členského státu Evropské unie plnících povinnou školní docházku vyplývá aplikace opatření z ustanovení § 20 odst. 5 písm. b) školského zákona, v platném znění. Pro žáky, kteří jsou občany jiného státu EU, krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy zabezpečí podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu. Opatření je však vhodné realizovat u všech žáků s OMJ.

Podporu může zabezpečit např. rodilý mluvčí formou externí spolupráce se školou.

Způsob organizace výuky může být různý:

- Žák dochází na výuku v mateřském jazyce po vyučování (výuka probíhá v budově školy, externí lektor pravidelně dochází do školy, škola lektorovi umožní vstup do školy a zajistí vhodný prostor).
- Žák dochází na výuku po vyučování mimo školu (škola zajistí lektora, vzdělávání probíhá mimo budovu školy).
- Žák dochází na výuku o víkendu mimo školu.

Lektor by měl mít zajištěnou možnost komunikace s třídním učitelem žáka o obsahu výuky. Externí lektor vede záznamy o obsahu a průběhu realizovaného vzdělávání.

DOPORUČENÝ OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ

Lektor se zaměřuje na práci s odbornými texty a texty vztahujícími se k obsahu výuky dle věku žáka (čtení, analýza, interpretace, psaní). Témata se ideálně shodují s tématy probíranými ve výuce.

Není-li z objektivních důvodů možné zajistit toto vzdělávání externím lektorem, je vhodné podporu zajistit v rámci výuky tím, že žáka necháváme **cíleně pracovat s informačními zdroji v jeho mateřském jazyce** (encyklopedie nebo internet pro vyhledávání informací, články či knihy, o jejichž obsahu žák referuje apod.).

Žáci, kteří prožili trauma v zemi svého původu, mohou vykazovat sníženou ochotu rozvíjet kompetence v mateřském jazyce. Na tyto žáky nevyvíjíme nátlak, snažíme se v první řadě o to, **aby se v prostředí školy cítili bezpečně**.

Obohacování
učiva

OBOHACOVÁNÍ UČIVA

Opatření spočívá v obohacení učiva o oblast **získávání interkulturních dovedností** pro lepší sebeuvědomění a sebepoznání ve vztahu k jiným kulturám. Zaměřuje se také na získávání interkulturní senzitivity a napomáhá v učení se vhodným způsobům komunikace a interakce se členy z jiné kulturní skupiny. Bližší informace o aplikaci tohoto podpůrného opatření naleznete v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová, Habrová a kol., 2015). ■

8.2.3 POMŮCKY

Slovníky

Účinnou pomůckou jsou **překladové slovníky** k jednotlivým předmětům. Překladové slovníky diferencované podle předmětů a obsahů učiva v ukrajinštině, vietnamštině, ruštině, angličtině, mongolštině a čínštině jsou k dispozici zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/prekladove-slovnicky>.

Žákům také můžeme tematické slovníky vztahující se ke konkrétnímu učivu připravovat průběžně nebo si je mohou vytvářet žáci sami (zpočátku je vhodné, pokud jim pomáhá učitel, asistent pedagoga nebo spolužák hovořící česky). **Důležitá je podoba slovníku** – osvědčuje se forma tabulky, kde je uveden i obrázek pojmu (žák jej může sám nakreslit nebo mu poskytneme obrázek či fotografii k nalepení).

Příkladem může být tabulka, která se osvědčuje v přípravných kurzech ke studiu žáků s OMJ na střední škole, uvedená zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/vedeni-slovnicku-ve-vyuce>.

SLOVO	OBRÁZEK	POUŽITÍ VE VĚTĚ	PŘEKLAD (do mateřského jazyka)
socha	obrázek sochy	Sochy zdobí mosty a staré domy.	statula

Dalším příkladem je následující tabulka obsahující vizuální podobu pojmu, možnost uvedení pojmu v mateřském jazyce, klíčový pojem a jeho jednoduchou, pro žáka přístupnou definici.

OBRÁZEK	POJEM	DEFINICE
obrázek teploměru	teplota	Informuje o tom, že je něco horké nebo studené.

Zdroj: Lenka Felcmanová

Níže je uveden seznam **učebnic češtiny pro cizince** a dalších materiálů vhodných pro výuku češtiny jako druhého jazyka.

Učebnice
pro výuku ČJD

Učebnice pro děti-cizince – vhodné pro žáky do 3. ročníku na začátečnické úrovni:



HANZOVÁ, Marie. *Učíme se česky: Jazykový kurs českého jazyka pro cizince*. 1. díl. Praha: Pansofia, 1993. ISBN 80-901373-8-5.

KAMIŠ, Karel. *Učíme se česky: učebnice českého jazyka pro cizince*. 2. díl. Praha: Pansofia, 1993. ISBN 80-901373-9-3.

LEJNAROVÁ, Ilona, Světlana KOTYKOVÁ a Jiřina KINKALOVÁ. *Čeština pro malé cizince 1*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub, 2004. ISBN 80-242-1215-3.

LEJNAROVÁ, Ilona, Světlana KOTYKOVÁ a Jiřina KINKALOVÁ. *Čeština pro malé cizince 2*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub, 2005. ISBN 80-242-1501-2.

SCHRIMPFOVÁ, Jana Marie. *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus, 2008. ISBN 978-80-7238-721-2.

BOYON ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-582-3.

BOYON ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 2*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-933-3.

Učebnice pro dospělé cizince – vhodné k využití i pro žáky ZŠ a SŠ

Pro začátečníky:

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím: učebnice češtiny pro cizince I*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1577-6.

HOLÁ, Lída. *New Czech step by step*. Praha: Akropolis, 2004.
ISBN 80-903417-5-6.

HOLÁ, Lída. *Czech Express*. Praha: Akropolis, 2007.
ISBN 978-80-86903-39-2.

MATULA, Ondřej. *Český den – materiály pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Člověk v tísni, 2007. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cesky_den_ucebnice.pdf

NEKOVÁŘOVÁ, Alena. *Čeština pro život: 15 moderních konverzačních témat = Le tcheque pour la vie = Češskij dlja žizni*. Praha: Akropolis, 2012.
ISBN 978-80-87481-32-5.

NEKOVÁŘOVÁ, Alena. *Čeština pro život: 15 moderních konverzačních témat = Czech for life = Tschechisch fürs Leben*. Praha: Akropolis, 2006.
ISBN 80-86903-23-0.

ŠTINDLOVÁ, Barbora, Petra HUKOVÁ a Ondřej ŠTINDL. *Česky v Česku*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2008.
ISBN 978-80-86903-60-6.

Pro pokročilé:

HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Česky krok za krokem: lekce 1–10*.
2, CD 1: Praha: Akropolis, 2009. ISBN 978-80-86903-92-7.

HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ. *Česky krok za krokem: lekce 11–20*.
2, CD 2: Praha: Akropolis, 2009. ISBN 978-80-86903-92-7.

ŠTINDLOVÁ, Barbora, Petra HUKOVÁ a Ondřej ŠTINDL. *Česky v Česku*.
Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, 2008.
ISBN 978-80-86903-62-0.

Hry a aktivity do výuky:

ANDRÁŠOVÁ, Hana a Alena PODEPŘELOVÁ. *Na cestě za češtinou: inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett, 2008. ISBN 978-80-7397-004-8.

GJUROVÁ, Naděžda. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-837-1.
(poznámka autorky: zajímavé didaktické čtení kombinující metody práce se žáky s SPU a s cizinci)

MALÁ, Zdena. *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince: úroveň A1.1*.
Praha: Lingua Ludus, 2009. ISBN 978-80-903894-6-5.

VÍŠKA, Václav a Lucie NOVÁKOVÁ. *Čeština nás baví: hry pro výuku češtiny na I. stupni ZŠ*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-664-3.

Metodické online zdroje:

CIC Praha. *CIC Praha* [online]. © 2012 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org> (video a pracovní listy tematicky se vztahující k tzv. češtině do školy)

Úvod – CzechStepByStep. *Úvod – CzechStepByStep* [online]. © 2020 CzechStepByStep.cz [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.czechstepbystep.cz/> (aktivity pro výuku).

Čeština pro cizince hrou | Úvod. *Čeština pro cizince hrou | Úvod* [online]. [cit. 2020-02-22] Dostupné z: <http://cestinaprocizince.wbs.cz/> (ukázky aktivit z publikace Z. Malé ke stažení)

Úvodní stránka | Inkluzivní škola. *Úvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-02-22] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>

Metodické materiály a odborná literatura | Inkluzivní škola. *Úvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2020-02-22] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/odborna-literatura>

Čeština pro žáky-cizince: Pracovní karty pro začátečníky. *Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. [cit. 2020-02-22] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9409/CESTINA-PRO-ZAKY-CIZINCE-PRACOVNI-KARTY-PRO-ZACATECNIKY.html/> ■

8.2.4 HODNOCENÍ

Při hodnocení žáků s nedostatečnou či žádnou znalostí češtiny je nejvhodnější využití individuální vztahové normy. Žákův výkon je porovnáván s jeho předchozím výkonem a hodnotí se posun v kontextu přiměřeně nastavených cílů. Hodnocení probíhá podle jim odpovídajících kritérií, která specifikujeme v IVP. Vzdělávací pokrok hodnotíme společně se žákem.

Individuální
vztahová
norma

Na začátku vzdělávání žáka s OMJ volíme slovní hodnocení zahrnující posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji – čeho se podařilo dosáhnout, čeho ještě ne. Hodnocení je zaměřeno i na motivaci žáka a jeho přístup. Zahrneme také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a jak je překonávat. Slovní hodnocení umožňuje poukázat na dosažené úspěchy v plnění individualizovaných cílů a pojmenovat příčiny neúspěchů a prostředky k jejich překonání. Má tak i funkci motivační. ■

8.2.5 STANOVENÍ JAZYKOVÝCH CÍLŮ

Vedle vzdělávacích (obsahových) cílů vztažených ke konkrétnímu vzdělávacímu obsahu pro žáky s OMJ stanovujeme také cíle jazykové. Ty jsou zaměřené **na rozvoj vyjadřování v oblasti slovní zásoby spojené s tématem a uplatnění v komunikaci o něm.**

K dosažení jazykových cílů napomáhají zejména klíčové vizuály a jazykové prostředky popsané výše a práce ve dvojicích nebo menších skupinách.

Příklad jazykových cílů:

- Žák s pomocí tvoří věty k tématu.
- Žák doplňuje informace k tématu do textu.
- Žák získává a uplatňuje informace z textu.
- Žák doplňuje věty.
- Žák k obrázkům tvoří věty a při tom používá vhodné pojmy.
- Žák spojuje části vět, které k sobě patří.
- Žák pokládá otázky spolužákovi.

Více informací o tématu naleznete zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/propojeni-vyuky-obsahu-jazyka>. ■

8.2.6 PODPORA Kladných vztahů mezi žáky

V podpoře pozitivních vztahů mezi žáky uplatňujeme přístupy popsané v části B tohoto Katalogu. **Začínáme s aktivitami, které žáky přivádějí k poznání, že s každým máme něco společného a v něčem se naopak odlišujeme.** Teprve následně přistupujeme k představení země původu žáka a její kultury. Pokud jsou kulturní zvyky země původu žáka výrazněji odlišné a projevují se v chování žáka, spolužákům projevy a jejich důvody vysvětlíme. Zařazujeme témata a aktivity interkulturního vzdělávání do vhodných předmětů (český jazyk a literatura, prvouka, občanská výchova, zeměpis aj.) a třídnických hodin.

Informace k profilům zemí, ze kterých žáci s OMJ v českých školách nejčastěji pocházejí, jsou uvedeny zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/nove-prichozi/odkud-cizinci-prichazeji>.

K podpoře adaptace žáka využíváme **vrstevnické podpory**.

Ke zprostředkování porozumění potřebám žáka s OMJ a aplikace podpůrných opatření můžeme zrealizovat výuku v cizím jazyce, aby si všichni žáci vyzkoušeli, jak je v takové situaci obtížné porozumět učivu i pokynům učitele. K tomuto účelu lze využít i video simulující porozumění každému pátému slovu, které je zveřejněno zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky>. ■

9 Možnosti spolupráce s neškolskými zařízeními

— Jan Michalík —

Vzdělávání dětí, žáků a studentů probíhá ve školách a školských zařízeních. Ve školách se však odehrává jen jedna část života dítěte. Zásadní pro správný vývoj dítěte je rodina a prostředí, z nichž dítě pochází.

V případě dětí se zdravotním postižením či znevýhodněním je obvyklé, že pedagogové ve své práci využívají poznatků a informací získaných i z dalších systémů podpory dítěte, ať již veřejnoprávních (typicky poskytovatelé zdravotních služeb, lékaři) nebo soukromých (spolky, patientské organizace, neformální sdružení apod.).

Zejména v posledních cca deseti až patnácti letech pozorují pedagogové nárůst tzv. problémového chování dětí. Jen některé z těchto projevů mají původ v existenci definovaného zdravotního omezení (psychiatrická onemocnění, specifická vývojová porucha chování ad.). Existuje skupina dětí, která, zpravidla v důsledku nesprávného působení rodiny a primárních sociálních skupin, je buď sama obětí protiprávních činů, nebo se v důsledku zmíněného selhávání osob odpovědných za výchovu sama problémového či přímo protiprávního jednání dopouští.

V případě, že k takovému chování dochází mimo školu, nebývá pak zpravidla řešeno pedagogy a orgány školy. O to více vystupuje do popředí potřeba komunikace (a spolupráce)

s organizacemi, které na výchově žáka participují, na prvním místě pak orgány sociálně-právní ochrany dítěte. ■

9.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

ORGÁNY SOCIÁLNĚPRÁVNÍ OCHRANY DÍTĚTE

Orgány
sociálněprávní
ochrany
dítěte

Sociálněprávní ochrana dítěte je uskutečňována řadou organizačních, institucionálních a právních opatření, která jsou v působnosti zejména tzv. orgánů sociálněprávní ochrany dítěte. Těmito orgány jsou (podle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí a mládeže, v platném znění):

- „a) obecní úřady,
- b) obecní úřady obcí s rozšířenou působností,
- c) krajské úřady,
- d) Ministerstvo práce a sociálních věcí, Úřad pro mezinárodně právní ochranu dítěte, úřady práce – krajské pobočky, dále i komise pro sociálněprávní ochranu dětí (jsou zřizovány v obcích).“

Komu je
sociálněprávní
ochrana
poskytována

Děti, kterým je sociálněprávní ochrana poskytována, uvádí ustanovení § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí a mládeže, v platném znění. Podle něj se tato zaměřuje zejména na děti:

- „a) jejichž rodiče
 1. zemřeli,
 2. neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, nebo
 3. nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské odpovědnosti;
- b) které byly svěřeny do výchovy jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy;
- c) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, jsou ohroženy závislostí, živí se prostitucí, spáchaly trestný čin nebo, jde-li o děti mladší než patnáct let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně nebo soustavně páchají přestupky podle zákona upravujícího přestupky nebo jinak ohrožují občanské soužití;
- d) které se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte;
- e) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, svobodu, jejich lidskou důstojnost, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu;
- f) které jsou na základě žádostí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte opakovaně umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči o děti nebo jejich umístění v takových zařízeních trvá déle než 6 měsíců;
- g) které jsou ohrožovány násilím mezi rodiči nebo jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte, popřípadě násilím mezi dalšími fyzickými osobami;

h) které jsou žadateli o udělení mezinárodní ochrany, azylanty nebo osobami požívajícími doplňkové ochrany, a které se na území České republiky nacházejí bez doprovodu rodičů nebo jiných osob odpovědných za jejich výchovu;

pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou anebo mohou být příčinou nepříznivého vývoje dětí.“

Možnost upozornit na závadné chování dětí přináší § 7 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí a mládeže, v platném znění. Podle něj platí, že každý je oprávněn:

**Důležité
oprávnění**

- „1) upozornit na závadné chování dětí jejich rodiče,*
- 2) upozornit orgán sociálněprávní ochrany na porušení povinností nebo zneužití práv vyplývajících z rodičovské odpovědnosti, na skutečnost, že rodiče nemohou plnit povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti, nebo na skutečnosti uvedené v § 6 písm. b) až h); tím není dotčena povinnost vyplývající ze zvláštního právního předpisu.“*

Touto povinností vyplývající ze zvláštního právního předpisu rozumíme tzv. oznamovací povinnost např. zdravotnických pracovníků. Pro pedagogické pracovníky taková „zákonná“ oznamovací povinnost zakotvena není. Týká se jich však, stejně jako všech ostatních, např. ust. § 368 zákona č. 40/2009, trestní zákoník, v platném znění, „Neoznámení trestného činu“. Podle něj se sám dopustí trestného činu ten, kdo se hodnověrným způsobem dozví, že jiný spáchal vybrané trestné činy. Podle výše zmíněného trestního zákona jde např. o trestné činy: vraždy (§ 140), těžkého ublížení na zdraví (§ 145), zbavení osobní svobody (§ 170), zneužití dítěte k výrobě pornografie (§ 193), týrání svěřené osoby (§ 198).

Zákon pamatuje i na právo dítěte obrátit se na orgány sociálněprávní ochrany. Podle ustanovení § 8 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí a mládeže, v platném znění, platí, že „dítě má právo požádat orgány sociálněprávní ochrany a zařízení sociálněprávní ochrany, státní orgány, kterým podle zvláštních právních předpisů přísluší též ochrana práv a oprávněných zájmů dítěte, pověřené osoby, školy, školská zařízení a poskytovatele zdravotních služeb o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv; tyto orgány, právnické a fyzické osoby a pověřené osoby jsou povinny poskytnout dítěti odpovídající pomoc. Dítě má právo požádat o pomoc i bez vědomí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte“.

**I dítě
se může
obrátit
na orgány
sociálněprávní
ochrany**

Z hlediska školy, a ještě častěji z hlediska školského poradenského zařízení, je podstatné oprávnění obecního úřadu obce s rozšířenou působností. Podle ustanovení § 12 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí a mládeže, v platném znění, může tento obecní úřad „uložit rodičům povinnost využít odbornou poradenskou pomoc“, a to v případech, pokud rodiče:

**OSPOD
může uložit
rodičům
povinnosti**

- „a) nezajistili dítěti odbornou poradenskou pomoc, ačkoliv dítě takovou pomoc nezbytně potřebuje a obecní úřad obce s rozšířenou působností takovou pomoc předtím doporučil,*
- b) nejsou schopni řešit problémy spojené s výchovou dítěte bez odborné poradenské pomoci, zejména při sporech o úpravě výchovy dítěte nebo úpravě styku s dítětem,*
- c) nevyužili možnosti odborné poradenské pomoci potřebné k překonání problémů rodiny a k odvrácení umístění dítěte do náhradní péče nebo nedbali na doporučení spolupracovat s pověřenými osobami, poskytovateli odborných poradenských služeb nebo mediátorem.“*

Konečně mají být pedagogové informováni o možnostech „zásahu“ orgánu sociálněprávní ochrany dítěte do rodičovské zodpovědnosti nebo jiného postupu vůči osobám povinným výchovou nezletilého dítěte. Jedná se o možnost uložení tzv. výchovných opatření podle tohoto zákona.

Další výchovná opatření však obsahuje i trestní zákon a zejména zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), v platném znění.

Výchovná opatření

Výchovná opatření se uplatňují podle ustanovení § 13 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí a mládeže, v platném znění.

Vyžaduje-li to zájem na řádné výchově dítěte, může obecní úřad obce s rozšířenou působností:

- „a) **napomenout vhodným způsobem dítě, rodiče**, jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte, popřípadě toho, kdo narušuje řádnou péči o dítě,
- b) **stanovit nad dítětem dohled** a provádět jej za součinnosti školy, popřípadě dalších institucí a osob, které působí zejména v místě bydliště nebo pracoviště dítěte,
- c) **uložit dítěti, rodičům nebo jiným osobám** odpovědným za výchovu dítěte **omezení** bránící působení škodlivých vlivů na výchovu dítěte, zejména zákaz určitých činností, návštěv určitých míst, akcí nebo zařízení nevhodných vzhledem k osobě dítěte a jeho vývoji, nebo
- d) **uložit dítěti, rodičům nebo jiným osobám** odpovědným za výchovu dítěte **povinnost** využít odbornou poradenskou pomoc nebo uložít povinnost účastnit se prvního setkání se zapsaným mediátorem v rozsahu 3 hodin nebo terapie.“

Neučinil-li tak obecní úřad obce s rozšířenou působností, může o těchto výchovných opatřeních za stejných podmínek rozhodnout soud. Obecní úřad obce s rozšířenou působností může požádat příslušný obecní úřad, aby sledoval, zda jsou dodržována výchovná opatření, o nichž rozhodl.

„Vyžaduje-li to zájem dítěte a výchovná opatření uvedená výše nevedla k nápravě, může soud dočasně odejmout dítě z péče rodičů nebo jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte; přitom dítěti nařídí nejdéle na 3 měsíce pobyt ve

- a) středisku výchovné péče nebo v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, nebo
- b) zařízení poskytovatele zdravotních služeb nebo v domově pro osoby se zdravotním postižením (§ 13a zákona).“ ■

9.2 ŠKOLA A ORGÁNY OSPOD

Komunikace školy (pedagogů) s pracovníky orgánu sociálněprávní ochrany dítěte je zpravidla vedena (odpovídá za ni) ředitelem školy (a v rámci jeho pověření obvykle výchovným poradcem). Není však vyloučeno, aby se na přípravě zprávy o chování dítěte podíleli i vyučující, zejména třídní učitel.

Škola
a orgány
sociálněprávní
ochrany

V komunikaci s orgány sociálněprávní ochrany dítěte je dobré si uvědomit některé odlišnosti činnosti tohoto orgánu a obvyklého působení školy. Sociálněprávní ochrana představuje sice účinnou možnost ochrany práv dítěte, vždy se však nutně jedná i o zásah do rodičovské odpovědnosti (práv) jeho rodičů. Nejen proto je celé řízení v rámci OSPOD značně formalizované, jedná se o správní řízení se všemi pravidly a složitostmi, které to přináší. Jedním z nich je vysoký stupeň administrativy až byrokracie daného řízení. Pedagogové někdy hovoří o tom, že OSPOD „založil spis“, a tím věc skončila. Druhým znakem těchto řízení je jejich relativní dlouhodobost (s výjimkou akutních situací záchrany života a ochrany zdraví dítěte). Řada pedagogů očekává a vyžaduje okamžitý zásah a „vyřešení“ problémového chování dítěte. To však není v pravomoci a ani možnostech institucí OSPOD. Např. i pouhé sdělování zpětných průběžných informací o vývoji „kauzy“ je z organizačních, ale i legislativních důvodů (ochrana osobních údajů) ze strany OSPOD vůči škole velmi omezeno. Výchova je vždy tzv. běh na dlouhou trať, správní, či dokonce soudní řízení se často podobá závodu spíše vytrvalostnímu... ■

9.3 PEDAGOG A POSKYTOVATELÉ ZDRAVOTNÍCH SLUŽEB (LÉKAŘI)

Na prvním místě je nutno uvést, že škola (a tím spíše pedagog) nemá právo sama oslovovat přímo zdravotnické zařízení ani ošetřujícího lékaře dítěte se žádostí o vydání informace o zdravotním stavu žáka. Pokud je v zájmu dítěte, jeho zdravotního stavu učinit v průběhu vzdělávání určitá pedagogická nebo organizační opatření, je zapotřebí, aby podstatné informace sdělili škole sami rodiče.

Připomeňme zde povinnost zákonných zástupců sdělovat škole podstatné údaje o zdravotním stavu dítěte, které mají vliv na jeho vzdělávání (viz ust. § 28 školského zákona, v platném znění).

Důležitá
povinnost
rodičů

V této souvislosti je nutno připomenout právo na ochranu osobnosti a osobních údajů. Pedagog musí vždy nalézt hranici mezi poskytnutím informace, která je pro vzdělávání důležitá, a ochranou osobních údajů/osobnosti daného dítěte. Sdílení informací o zdravotním stavu žáka s ostatními pedagogy, či dokonce dětmi má vždy charakter nakládání s citlivými osobními údaji a musí se při něm uplatnit nejen rámec zákonné ochrany, ale stejně tak i pedagogický takt a ohleduplnost, aby nedošlo k poškození žáka nepřiměřeným (nebo v místě a čase nevhodným) vyjádřením citlivých okolností jeho zdravotního stavu. ■

9.4 SPOLUPRÁCE S PACIENTSKÝMI ORGANIZACEMI A DALŠÍMI SPOLKY ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH

V oblasti zdravotního postižení a zdravotně postižených historicky působí stovky spolků (dříve občanských sdružení), které sdružují jedince s obdobnými zdravotními problémy. V jejich prostředí byla vytvořena řada velmi dobrých informačních materiálů, které přehledně, věcně a na základě konkrétních zkušeností shrnují poznatky o daném onemocnění (zdravotním postižení).

Metodiky k využití

Některé pacientské nebo rodičovské organizace vytvořily přehledné metodické materiály využitelné při vzdělávání dítěte.

Pedagogičtí pracovníci se mohou dotázat rodičů dítěte se zdravotním postižením, případně mohou jednoduše potřebné informace získat prostřednictvím elektronických informačních systémů.

Podrobnosti a náměty k využití jsou uvedeny v dílčích částech Katalogu podpůrných opatření zaměřených na příslušné zdravotní postižení.



Vedle „obvyklých zdravotních postižení“ jsou mezi žáky škol i stovky (a možná tisíce) dětí, které trpí některým z tzv. vzácných onemocnění. Jsou mezi nimi onemocnění, která postihují stovky dětí (např. cystická fibróza), ale i velmi vzácná onemocnění postihující desítky dětí (spinální muskulární atrofie) nebo onemocnění, které zasahuje několik jednotlivců (Rettův syndrom). Většina pacientských organizací sdružujících děti (i dospělé) se vzácným onemocněním je sdružena v České asociaci vzácných onemocnění. Na jejich portálu (www.cavo.cz) lze nalézt další odkazy na stránky jednotlivých organizací (onemocnění). Metodické materiály využitelné pro vzdělávání vybraných skupin dětí se vzácným onemocněním lze nalézt i na stránkách www.svp-vzacnaonemocneni.cz. ■

10 Střediska výchovné péče

— Miroslav Raindl, Pavlína Baslerová —

Činnost školských poradenských zařízení (SPC a PPP) je popsána v kapitole 6 Proces související s poskytováním podpůrných opatření 2.–5. stupně. Do systému školských poradenských služeb však patří rovněž střediska výchovné péče (dále střediska). Vzhledem k tomu, že proces spolupráce školy se střediskem se od algoritmu spolupráce školy se ŠPZ liší, věnujeme mu samostatnou kapitolu.

Střediska výchovné péče plní funkci poradenského subjektu ve školství, která jsou výhradně orientována na podporu klientů (žáků škol, jejich učitelů a rodin) s poruchami chování. Přestože jejich počátek datujeme do 80. let 20. století, lze tvrdit, že masový rozvoj zaznamenala teprve po roce 2000.

Spolu se zvyšujícím se počtem žáků s problémových chování v našich školách roste i význam středisek výchovné péče. Cílem této kapitoly je seznámení se možnostmi poradenské podpory u žáků (případně i jejich rodin) a zároveň vyjasnění postavení středisek výchovné péče v systému podpůrných opatření. To se totiž od postavení školských poradenských zařízení liší. ■

10.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Střediska výchovné péče jsou legislativně ukotvena v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči i ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, v platném znění (dále jen „zákon“). V důsledku toho nemají stejné postavení jako školská poradenská zařízení (SPC a PPP), nemohou tedy vydávat dokument Doporučení ke vzdělávání, na jehož základě žákovi náleží právo na podpůrná opatření. V praxi to znamená, že zpráva, kterou vydává středisko, musí být do podoby doporučení ke vzdělávání zpracována pracovníky PPP. Konkrétní popis kompetencí středisek je uveden ve vyhlášce č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně-vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče, v platném znění (dále jen vyhláška), a v Příkazu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007, k činnosti středisek výchovné péče. Jejich úkoly a poslání jsou nově formulovány také v Metodickém pokynu k organizaci činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež a stanovení výše úhrady za stravování a ubytování podle § 16 odst. 3 zákona č. 109/2002 Sb. ■

10.2 POPIS ČINNOSTI STŘEDISKA VÝCHOVNÉ PÉČE

Střediska výchovné péče jsou preventivně výchovným zařízením určeným pro dětské a mladistvé klienty. Jsou součástí sítě školských zařízení preventivně výchovné péče a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí (podle NÚV Praha).

Střediska jsou jednou z možných forem pomoci dětem, žákům a studentům, jejich rodinám, školám a školským zařízením. Nenahrazují jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby doplňují a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovné, poradenské a terapeutické péče většiny resortů spolupracují.

Klienti střediska

Klienty střediska jsou děti a žáci ve věku od 3 let do ukončení přípravy na povolání, nejdéle do 26 let věku. Ve zvlášť odůvodněných případech mohou střediska pomáhat i studentům, kteří opustili přípravu na povolání na dobu kratší jednoho roku a je u nich reálný předpoklad pokračování v profesní přípravě. Další účastníci práce s klientem (rodiče, pedagogové a další osoby podílející se na výchově apod.) jsou chápáni jako partneři ve spolupráci. Střediska nezabezpečují péči o klienty s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou. Mohou však přijímat klienty s předběžným opatřením.

Podpora rodiny a školy

Střediska poskytují konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu: zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení, škol a školských zařízení v oblasti výchovy a vzdělávání, pracovníkům OSPOD aj.

Středisko poskytuje diagnostické, preventivně výchovné a poradenské služby v rámci péče o děti s rizikem poruch chování nebo s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u kterých není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, případně zletilým osobám do ukončení středního vzdělávání.

Poskytované
služby

Formy péče vycházejí z potřeb klienta a sledují zejména naplnění cíle stanovené podpory. Jedná se o:

Formy
poskytované
péče

- poskytování jednorázové poradenské intervence,
- individuální činnosti s klientem,
- skupinové činnosti s klienty,
- poskytování služeb zákonným zástupcům nezletilého klienta,
- spolupráce se školami,
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními,
- spolupráce s orgány sociálněprávní ochrany dětí,
- spolupráce se zdravotnickými zařízeními a dalšími orgány podílejícími se na prevenci a řešení rizikového chování klientů.

PROCES POSKYTOVÁNÍ SLUŽEB VE STŘEDISKU

Klienty střediska se žáci stávají následujícími způsoby:

- depistáží prováděnou pracovníky střediska v rámci jejich spolupráce s jednotlivými školami,
- zakázkou od zákonných zástupců na základě jejich rozhodnutí nebo na doporučení ze školy, kterou žák navštěvuje,
- doporučením OSPOD,
- na vlastní žádost klienta.

Po důkladné komplexní diagnostice je zpravidla zahájena ambulantní forma spolupráce s klientem. Po minimálně třech ambulantních setkáních je vyhodnocena jejich efektivita a případně doporučena forma pobytu ve středisku. Ten je zpravidla tříměsíční a zahrnuje komplexní péči (včetně docházky do školy v místě střediska) zaměřenou na nastavení adekvátních vzorců chování. Obě formy péče zaměřené na klienta by nebyly dostačující, kdyby nebyly provázeny spoluprací s rodinou a školou žáka. Teprve nastavení jednotných pravidel, jejichž dodržování je důsledně vyžadováno a akceptováno ve škole i rodině dítěte, vede k dlouhodobému efektu péče střediska.

Střediska však díky tomu, že nejsou zřizována na základě školského zákona, nemají kompetence k doporučování podpůrných opatření tak, jak tomu je v případě školských poradenských zařízení (SPC a PPP). Nevydávají tedy Doporučení ke vzdělávání a výstupem jejich diagnostiky je zpráva z vyšetření, jež je doručena pouze rodičům. Pokud potřebujeme upravit podpůrnými opatřeními podmínky vzdělávání ve škole žáka, musí k tomu dojít prostřednictvím PPP. Tam poradenští pracovníci využijí pro tvorbu Doporučení ke vzdělávání zprávu, kterou jim poskytnou rodiče žáka.

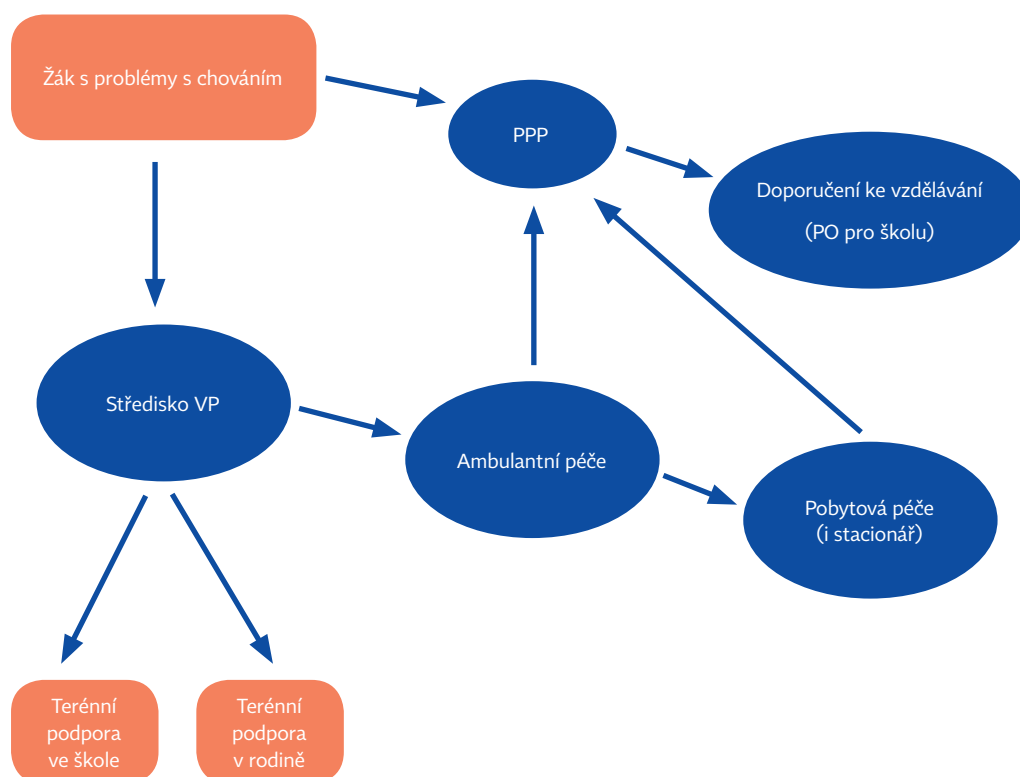


Schéma 3: Poradenské služby u žáka s poruchou chování

Zdroj: Pavlína Baslerová

Z uvedeného schématu je zřejmé, že středisko, ač nemá statut školského poradenského zařízení, má nezastupitelné místo v systému školských poradenských služeb. Vzhledem k úzkému zacílení na klienty s poruchami chování mají odborníci pracovníci střediska nejlepší příležitosti a možnosti korigovat žákovo chování tak, aby jeho přítomnost ve třídě nebyla zásadním rušivým aspektem. Významnou se může stát také jejich podpora třídního klimatu.

Seznam
středisek
výchovné
péče

Aktuální seznam internetových odkazů, které vás přesměrují na stránky jednotlivých středisek výchovné péče, naleznete na adrese: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strediska-vychovne-pece>. ■

ČÁST B

1 Individuální vzdělávací plán

— Pavlína Baslerová —

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) je podpůrným opatřením. Zaujímá však mezi ostatními podpůrnými opatřeními výsadní postavení: jedná se o dokument, který sumarizuje všechna doporučená podpůrná opatření a povyšuje je na závazný vzdělávací dokument žáka. ■

1.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Právo žáka na vzdělávání s podporou IVP je uvedeno ve školském zákoně (§ 16 odst. 2 písm. f; tamtéž § 18).

Legislativní
ukotvení

Náležitosti konkretizující proces od jeho doporučení k realizaci a vyhodnocení jsou uvedeny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. ■

1.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Doporučení
k IVP

Zpracování IVP doporučuje školské poradenské zařízení v dokumentu Doporučení ke vzdělávání (dále Doporučení), které je výstupem vyšetření určeným primárně škole. I když se v současné době objevují názory, že IVP doporučuje poradenský pracovník pouze v případě, kdy navrhuje úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, je třeba uvést, že odpovědnost za doporučení IVP nese v konkrétním případě konkrétní poradenský pracovník. Pokud je rozhodnut, že bez IVP by vzdělávání žáka se SVP nebylo dostatečně efektivní, nic nebrání tomu, aby IVP doporučil i z jiných důvodů (např. u žáků s poruchou autistického spektra je důležitá úprava organizace vzdělávání).

Doporučení
a/nebo IVP

Stejně jako u ostatních podpůrných opatření musí škola i ke zpracování IVP získat písemný souhlas zákonného zástupce (zletilého žáka). Tento souhlas vyjadřuje zákonný zástupce podpisem žádosti, která je součástí Doporučení ke vzdělávání vydaného příslušným ŠPZ. Zákonný zástupce podpisem (pokud zákonný zástupce s IVP, případně s jiným podpůrným opatřením nesouhlasí, musí to být uvedeno v zápise z jednání, který v tomto případě škola zpracuje; škola pak nemá oprávnění podpůrné opatření realizovat – zpracovat IVP). Na samotné zpracování IVP má škola 30 dní od získání souhlasu s jeho vypracováním. V některých případech je IVP zpracován tím způsobem, že dojde k prostému přepísování formulací uvedených v Doporučení. To však často nevede k tomu, aby vznikl dokument, který je všem zainteresovaným srozumitelný a slouží jako praktický pomocník pro vzdělávání žáka. Formulace uvedené v Doporučení jsou (a musí být) totiž obecné, je třeba je přizpůsobit podmínkám konkrétní školy a konkrétního žáka.



Např. v Doporučení žákovi 3. ročníku ZŠ s omezenou hybností horních končetin stojí: omezit písemný projev na nutnou míru. Ve škole, která má ve všech třídách interaktivní tabule a učitelé si připravují pracovní texty v elektronické podobě, toho můžeme docílit tím, že žákovi vytiskneme texty připravené pro interaktivní tabuli. V jiné škole to může znamenat zpracovat dvě formy dané přípravy.

Kdo
zpracovává
IVP

Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. Tuto svoji kompetenci zpravidla deleguje na třídního učitele, výchovného poradce, případně na školního speciálního pedagoga. Úlohou výchovného poradce je koordinovat vypracování IVP, dohlížet nad jeho realizací a komunikovat se školským poradenským zařízením (pokud škola nemá pro komunikaci se ŠPZ určeného jiného pedagoga). Konkrétní úpravy v konkrétních předmětech však musí popsat do IVP vyučující daného předmětu – odborník pro daný obor vzdělávání. Zpravidla on ví nejlépe, jak konkretizovat uvedená doporučení v metodách, formách práce, v úpravě obsahu vzdělávání, hodnocení či jiných podpůrných opatřeních do výuky „svého“ předmětu. Součástí vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, je formulář, který je formálně závazný pro vypracování IVP. Při jeho vyplňování musíme stále myslet na to, že zpracováváme dokument, který je praktickou pomůckou učitele pro vzdělávání žáka. Zapisujeme do něj vše podstatné, ale pokud v některé oblasti žák nemá doporučena podpůrná opatření, zbytečně nezaplevelujeme tuto oblast nadbytečným textem. Někdy méně znamená více.

Pro vypracování IVP platí pravidlo, že do něj zadáváme všechny náležitosti související se vzděláváním vyplývající z Doporučení ŠPZ, které se odlišují od těch, které máme uvedeny ve školním vzdělávacím programu (dále ŠVP). IVP je tak doplňkem ŠVP, odpovědi na otázky související se vzděláváním, které nalezneme v ŠVP, není nutno do IVP přepisovat.

Obsah IVP

S vypracováním IVP seznámíme zákonného zástupce (zletilého žáka). Ve svém důsledku se jedná o jakousi „trojdohodu“ mezi poradenským zařízením, školou a žákem, jehož cílem je nastavit optimální parametry vzdělávání respektující žákovy speciální vzdělávací potřeby a zároveň zaměřeného na dosažení jeho osobního maxima.

IVP
a zákonný
zástupce

Podpisem zákonného zástupce a zainteresovaných pedagogů školy se z IVP stává závazný vzdělávací dokument žáka, jenž je dán zákonem.

IVP je zpracováván zpravidla na období jednoho školního roku. V případě, že k vyšetření žáka (a následnému doporučení IVP) došlo v jeho druhé polovině, je nutné přemýšlet o efektivitě zpracování IVP pro stávající školní rok.

Platnost IVP



Např. pokud dojde vyšetření v dubnu a IVP by měl být zpracován během května (to znamená pouze na červen daného školního roku), může poradenský pracovník doporučit zpracování IVP až pro následující školní rok. Vše ale opět závisí na konkrétních podmínkách a potřebách úprav ve vzdělávání (někdy naopak dokáže IVP žákovi zvládnout náročný konec školního roku a nastavené metody práce mohou být aplikovány stejně i v následujícím školním roce).

Realizace IVP je v rukou všech zainteresovaných. Zpravidla mají největší podíl na jeho naplňování jednotliví vyučující. Je však vhodné konkrétně zainteresovat na jeho naplňování i samotného žáka (jeho rodinu). Posilujeme tak jeho (jejich) spoluzodpovědnost za vzdělávání.

Realizace IVP

V průběhu realizace IVP se může stát, že některá z uvedených doporučení přestanou být efektivní (např. žák zvládá již danou činnost bez podpory nebo se změní podmínky vzdělávání). Dané podpůrné opatření se pak přestane ve vzdělávání uplatňovat. Naopak v průběhu vzdělávání může vyvstát potřeba aplikace jiného podpůrného opatření, což ale nelze bez písemného souhlasu zákonného zástupce (zletilého žáka). V případě, že poskytování dohodnutého podpůrného opatření skončí před ukončením doby platnosti IVP bez souhlasu zainteresovaných subjektů, dopouští se škola porušení zákona (§ 16 odst. 4 školského zákona, v platném znění). Takový nesoulad reality s podepsaným dokumentem může v krajním případě vyústit ve stížnost zákonného zástupce (zletilého žáka) u České školní inspekce.

I proto je vždy nutné konfrontovat tento závazný vzdělávací dokument se vzdělávací realitou.

Žáka vzdělávaného s využitím IVP hodnotíme a klasifikujeme průběžně jako ostatní žáky. Při hodnocení respektujeme využití domluvených podpůrných opatření.

Hodnocení
žáka a IVP

Ctíme pravidlo, že žáka, kterého vzděláváme podle ŠVP, hodnotíme podle výstupů uvedených v ŠVP, žáka vzdělávaného s využitím IVP hodnotíme podle výstupů uvedených v IVP. Pokud žák v IVP nemá upraven obsah (případně obsah i výstupy) vzdělávání, hodnotíme podle výstupů v ŠVP s respektováním ostatních podpůrných opatření (např. jinými metodami, s podporou pomůcek...).

Samotný dokument IVP pak škola vyhodnocuje zpravidla vždy v souvislosti s ukončením vzdělávacího období (čtvrtletí, pololetí...). Pokud však nastanou ve speciálních vzdělávacích potřebách žáka během platnosti IVP zásadní změny, přikročíme k jeho vyhodnocení v době této změny. Na tomto vyhodnocení by se měli podílet všichni, kteří byli zainteresováni na jeho tvorbě a přijetí (např. při pedagogických radách). V případě, že to není potřeba častěji, jedenkrát ročně by mělo proběhnout toto vyhodnocení za účasti všech zainteresovaných osob, tedy i zákonných zástupců a pracovníka ŠPZ. Bohužel tento model není v naší školské praxi pravidlem, představuje však ideál, ke kterému bychom měli všichni směřovat. ■

2 Metody výuky

— Lenka Felcmanová, Pavlína Baslerová, Hana Kasíková —

Následující kapitola je poměrně rozsáhlá. Je to dáno velkým množstvím informací v oblasti metod výuky a uvedením praktických postupů, které jsou v rámci aplikace metod popsány jako vhodné pro vzdělávání žáků se SVP. V kapitole se seznámíte s:

- legislativním rámcem umožňujícím uzpůsobení metod výuky, včetně výčtu nejčastěji využívaných metod výuky,
- styly výuky zohledňujícími preference žáků k učení, včetně uvedení podmínek, které mohou výsledky učení zásadně ovlivnit,
- zákonitostmi kooperativního učení,
- možnostmi aktivního učení,
- zákonitostmi strukturalizace výuky,
- postupy umožňujícími stanovit míru pochopení učiva,
- technikami podporujícími soustředění žáka a předcházení jeho únavě. ■

2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Volba vhodných metod výuky s ohledem na potřeby a specifika žáků je jedním ze základních prostředků individualizace ve vzdělávání. Úpravu metod v obecné rovině definuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která v příloze č. 1 obsahuje přehled podpůrných opatření. ■

2.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Metody výuky využívané u žáků se SVP by měly:

- podporovat rozvoj poznávacích procesů (vnímání, pozornost, paměť, myšlení),
- respektovat potřeby žáků při učení a jejich učební styly,
- využívat multisenzorický přístup při zprostředkování učiva,
- podporovat dosahování cílů kurikula s ohledem na individuální možnosti žáků (souvisí úzce s diferenciací vzdělávacích cílů popsanou v kapitole 12 Hodnocení a klasifikace),
- respektovat specifika osobního pracovního tempa žáků,
- aktivizovat žáky a podporovat jejich motivaci k učení,
- podporovat samostatnost žáků a zodpovědnost za vlastní proces učení,
- podporovat osvojení pracovních návyků a správných postupů při řešení úkolů vyžadujících souslednost více dílčích kroků,
- využívat kooperaci žáků a vrstevnické učení,
- pomáhat žákovi strukturovat a vzájemně propojovat nové informace z učiva s dosavadními poznatky a zkušenostmi,
- dávat dostatek prostoru pro činnostní učení a rozvoj praktických dovedností prostřednictvím zážitkového učení (platí zejména pro vyšší stupně podpůrného opatření),
- podporovat zmírňování dopadu speciálních vzdělávacích potřeb žáka do jeho vzdělávání a interakce se spolužáky.

Od čtvrtého stupně zahrnovat také výuku prostřednictvím jazyků, způsobů a prostředků komunikace, které jsou pro žákovo učení nejefektivnější a žákem preferované.

Výukové
strategie
a metody
v ZŠ a SŠ

V návaznosti na stanovené vzdělávací cíle a podmínky ve třídě, resp. škole a jejím okolí můžeme využívat široký rejstřík strategií výuky, ucelených konceptů výuky a konkrétních výukových metod.

Mezi ucelené koncepty či systémy výuky zahrnující několik vyučovacích strategií a řadu dílčích metod a technik patří např. kooperativní výuka, problémové vyučování, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, projektová výuka a aktivní učení. Lze sem řadit i komplexní výukové programy – Začít spolu, Montessori pedagogika, daltonský plán, Winnetská soustava aj.

Následující výčet shrnuje v odborné literatuře nejčastěji uváděné metody výuky:

- **monologické metody** (výklad, přednáška, vyprávění),
- **dialogické metody** (rozhovor, dialog, diskuse),
- **metody tradiční práce s texty a písemná cvičení** (práce v pracovních sešitech, vyhledávání informací v textu),
- **metody názorně demonstrační** (předvádění předmětů, činností, modelů, obrazů, schémat, zápisu na tabuli a promítání fotografií nebo videa),
- **metody praktické – nácvik pohybových a pracovních dovedností** (laboratorní činnost, pracovní činnost, grafické a výtvarné činnosti),
- **metody inscenační** (hraní rolí v edukační dramatické situaci),
- **metody situační** (zaměřují se na řešení problémů ze života; patří sem např. rozborová metoda, řešení konfliktních situací, basketbalová metoda aj.; jsou založené na řešení problémového případu, jehož vyústění není jednoznačné),
- **didaktické hry** (simulace různých aktivit, manipulace s předměty, hračkami, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a učební hry aj.),
- **brainstorming a brainwriting,**
- **myšlenková mapa.**

Další druhy metod (např. metoda černé skříňky – black box, metoda 6-5-3, Gordonova metoda, Philips 66, sněhová koule, Hobo metoda, metoda konsenzu, balík došlé pošty, metoda TRIZ, ARIZ, metoda řízeného objevování, questionstorming, metody využívající příběhy osobností atd.) jsou popsány ve zdrojích.

Ve výuce žáků se SVP vhodným způsobem využíváme i metody speciální pedagogiky, kterými jsou reedukace, kompenzace a rehabilitace.

Metody
speciální
pedagogiky

REEDUKACE

Reedukace se zaměřuje na posilování oslabených funkcí. K reedukačním aktivitám nemusí docházet pouze v rámci speciálněpedagogické či pedagogické intervence, naopak je žádoucí, aby žák dostával vhodné příležitosti k posílení oslabených funkcí v průběhu výuky. Může např. vyplňovat pracovní list zaměřený na posílení zrakového vnímání nebo realizovat činnost na posílení jemné motoriky ve své lavici v době, kdy ostatní žáci pracují na jiném úkolu nebo v rámci samostatné činnosti na dalším pracovním místě ve třídě, resp. mimo třídu. Zejména u žáků na prvním stupni základní školy je užitečné, pokud dílčí aktivity na posílení funkcí a schopností podmiňujících úspěšné osvojování školních dovedností realizují všichni žáci ve třídě (rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, prostorové orientace, řeči a komunikace, jemné motoriky apod.). Jedná se o aktivity, které mají pozitivní vliv na všechny žáky, pro některé jsou vhodnou příležitostí k rozvoji, pro jiné relaxační aktivitou posilující schopnost koncentrace pozornosti na následnou činnost.

Reedukace

KOMPENZACE

Kompensace V rámci výuky dbáme na to, abychom žákovi nabízeli vhodné prostředky ke kompenzaci oslabené či zcela chybějící funkce či schopnosti. Toho můžeme docílit:

- **využíváním vhodných kompenzačních pomůcek** (např. elektronická lupa u dítěte s těžkým zrakovým postižením),
- **volbou konkrétní metody nebo techniky** (např. využíváním vizualizace procesu a obsahu vzdělávání u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka),
- **nabídkou jednoduššího způsobu realizace určité činnosti** (např. je-li písmo žáka nečitelné z důvodu oslabení motorických funkcí, nebudeme jej nutit k pořizování písemných poznámek z výkladu, ale nabídneme mu předtištěné výpisky, do kterých bude na základě výkladu doplňovat dílčí informace),
- **náhradou činnosti, kterou žák nemůže realizovat, jinou činností směřující k dosažení shodného vzdělávacího cíle** (např. u nevidomého žáka nahradíme kresbu konkrétního objektu – předmětu, zvířete, lidské postavy apod. – tvorbou reliéfu či modelu objektu z vhodného materiálu; žák s narušením hybnosti horních končetin píše tiskacím písmem či pouze na PC...).

REHABILITACE

Rehabilitace Účelem rehabilitace jako metody speciální pedagogiky je zmírnění, resp. eliminace dopadů postižení či znevýhodnění na sociální vztahy a společenské uplatnění. Podpoře zapojení žáka se SVP v kolektivu věnujeme kontinuální pozornost, nespolehneme na to, že postačí realizace aktivit podporujících kladné vztahy mezi žáky jedenkrát za rok, či dokonce za delší období. **Rozvoj osobnostně-sociálních dovedností žáků je zásadním cílem a současně i obsahem vzdělávání, obdobně jako nácvik čtení, psaní a počítání.** Kladné vztahy mezi žáky, schopnost spolupráce i konstruktivního řešení problémů můžeme posílit i vhodnou volbou metod výuky (viz kooperativní učení). Další metody a postupy pro podporu přijetí žáka se SVP v kolektivu naleznete v kapitole 19 Podpora třídního klimatu.

2.3 METODY PRÁCE VYUŽITELNÉ U VŠECH ŽÁKŮ (I BEZ PŘÍTOMNOSTI ŽÁKA SE SVP)

V rámci této obecné části Katalogu budou blíže popsány následující komplexnější výukové strategie a koncepty, které lze účinně využívat při vzdělávání heterogenních skupin žáků již jako podpůrná opatření 1. stupně:

- Výuka respektující potřeby pro učení.
- Kooperativní učení.
- Metody aktivního učení.
- Strukturalizace výuky.

- Průběžné ověřování pochopení osvojovaného učiva.
- Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti.

V dílčích částech Katalogu podpůrných opatření, věnovaných podpoře jednotlivých skupin žáků se SVP, jsou mimo jiné **popsány možnosti a limity využívání** výukových metod využívaných v ZŠ a SŠ. Naleznete v nich také popis aplikace speciálněpedagogických a dalších specifických metod a postupů, které jsou účinné při vzdělávání žáků s konkrétním druhem zdravotního postižení nebo znevýhodnění. ■

2.3.1 VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ POTŘEBY PRO UČENÍ

Výuka respektující potřeby pro učení spočívá ve využívání těch způsobů zprostředkování učiva, které odpovídají zjištěným potřebám a preferencím žáků (tzv. učebním stylům). Pomůžeme-li žákovi zjistit jeho potřeby a preference při učení, pomůžeme mu zefektivnit proces učení. Zároveň získáváme informaci o tom, které didaktické metody a prostředky výuky jsou pro daného žáka či skupinu žáků neefektivnější.

Felcmanová (in Felcmanová, Habrová a kol., 2015) uvádí, že kritérií, podle kterých lze rozlišit potřeby při učení (učební styly), je celá řada. Jeden z modelů představili Rita a Kenneth Dunnovi, kteří vymezili několik oblastí faktorů ovlivňujících učení, některé z nich jsou uvedeny níže. Kompletní přehled oblastí naleznete v uvedených zdrojích.

PERCEPČNÍ OBLAST

Jedná se o rozlišení učebních stylů podle zapojení dominantních smyslů. Žáci se liší v tom, kterým smyslovým kanálem přijímají podněty neefektivněji.

Vizuální styl učení je spojen s převládající zrakovou pamětí. Žákům s tímto stylem učení nejvíce vyhovuje, když mohou přijímat informace ve vizuální podobě. Při zprostředkování učiva si žáci dělají poznámky i svá vlastní označení, důležitá je grafická úprava (barevné zvýraznění, podtrhávání důležitého textu apod.), kreslí schémata a vyhovuje jim učit se čtením. Nejvhodnější je členěný text doprovázený fotografiemi, ilustracemi, schématy či grafy. Učivo si při zkoušení vybavují podle zrakových vjemů – vybavují si „fotografii“ textu, jeho umístění na stránce, grafické zpracování (typ a velikost písma), doprovodné obrázky, grafy atd. Znázorňují si graficky i složité věci, např. melodii jako křivku, aby si ji lépe zapamatovali. Hůře získávají informace, pokud jsou odkázáni pouze na poslech. Při ústním výkladu si obvykle píšou více poznámek a tento písemný materiál následně využívají k učení. Při výkladu také sledují neverbální projevy učitele, aby učivu lépe porozuměli. Problém jim mohou činit dlouhé nepřerušované přednášky či dlouhá slovní zadání. Dobře se naopak vyznaší v nákresech i v mapách a dovedou se s jistotou orientovat v prostoru.

Vizuální styl
učení

Jeich způsob přijímání informací efektivně podpoříme tím, že jim k informacím vytvoříme vizuální stimulaci (např. obrázek, fotografii či symbol), díky níž si obsah učiva lépe zafixují. Pomáhá jim také vizualizace klíčových slov. Efektivní je rovněž využití myšlenkových map.

Je třeba zdůraznit, že žákům s vizuálním stylem učení nestačí jen výpis z látky formou prezentace např. na interaktivní tabuli (zejména jedná-li se o nečleněný zhuštěný text), potřebují text doplnit o již zmíněnou vizuální stimulaci. V populaci je přibližně 55 % jedinců s preferencí zrakových informací.

Sluchově
mluvní
(auditivní)
styl učení

Žák si pamatuje především to, co slyší. Žáci s tímto stylem učení raději naslouchají a hovoří, než čtou a píšou. Slyšené si udržují v paměti tím, že o věci/problému hovoří, diskutují, ptají se na podrobnosti. Tímto způsobem docházejí k tomu, že učivo pochopí a jsou následně schopni ho sdělit i někomu jinému. Pokud je obsah sdělovaného zajímavý, projevují zájem a podporují řečníka i neverbálně. Někdy také můžeme pozorovat, že sami dokončují věty výkladu či pohotově reagují, pokud řečník hledá vhodný výraz. Jedná se o žáky, kteří pozorně naslouchají výkladu a nezřídka si šeptem přehlíkávají, co zrovna slyší. Tito jedinci mají vyhraněnou sluchovou paměť a mluvní pohotovost. Většinou mívají i hudební sluch. Často se dobře učí cizí jazyky. Absence při výkladu bývá pro ně velkým problémem, pomůže jim, pokud mohou využít zvukové nahrávky. Mohou mít potíže s pochopením a zapamatováním si psaného textu. K procvičování učiva potřebují ticho a klid, aby si mohli učivo nahlas či v duchu přehlíkávat.

Těmto žákům vyhovuje přednáška, poslech zvukové nahrávky, diskuse se spolužáky a hlasité čtení – tyto prostředky učení nejčastěji používají i v domácí přípravě.

Hmatový
a pohybový
(kinestetický)
styl učení

Žáci tímto stylem spoléhají především na hmatové vnímání a pohybový smysl. Zapamatují si hlavně to, co konkrétně vnímají, co si osahají. Nejraději se učí tehdy, mohou-li s informacemi něco dělat – např. manipulovat s učebními pomůckami, prakticky ověřovat, zda teorie platí v praxi. Učí se činností – prostřednictvím osobní zkušenosti, ukázek, příkladů anebo simulací. Při domácím učení se rádi učí při chůzi – chodí po pokoji, po zahradě, v přírodě. Pokud nemohou při učení chodit, alespoň pravidelně od knihy či sešitu vstanou, protáhnou se nebo si zacvičí a pak opět mohou pokračovat v učení. Pro tyto žáky je obvykle náročné delší dobu sedět v lavici a poslouchat vyučujícího, číst nebo psát. Dobře si však pamatují situace a události, ke kterým došlo a jichž se aktivně účastnili. Žáci s tímto stylem učení nezřídka bývají nadáni vědeckou zvědavostí. Často však své nadání nemohou zejména při statickém a pasivním pojetí výuky naplno rozvinout. Uplatňují se často také v manuálních činnostech a výtvarném umění. Způsob výuky v našich školách reaguje na potřeby těchto žáků nejméně, přestože výzkumy dokazují, že žáků s kinestetickým stylem učení je více než jedna třetina.

Učení žáků s kinestetickým stylem učení podpoříme zařazením praktických činností, ve kterých se žáci učí prostřednictvím manipulace s pomůckami, názorné demonstrace, praktické zkušenosti, zážitku. Vhodné je také využití dramatizace a pohybu a prostředků umožňujících emocionální prožitek.

PSYCHOLOGICKÁ OBLAST

Východiskem pro dělení potřeb v psychologické oblasti se pro řadu autorů stala dominance mozkových hemisfér. Pojmenování obou krajních učebních stylů souvisí s již vyvráceným předpokladem o výhradním zapojování jednotlivých hemisfér při různých činnostech.

Žákům vyhovuje systematický a strukturovaný styl učení za silnějšího vedení učitelem. Usilují o logický řád ve vědomostech, dovednostech a návycích, vyhovují jim induktivní a praktické učební materiály. Upřednostňují zejména rozumové, logicky uspořádané osvojování a výklad látky. Žáci při učení preferují logické vyvozování nových poznatků z předcházejících (lineární návaznost látky). Jsou pro ně důležitá fakta, reálné smyslové vjemy, vše, co lze objektivně posoudit. Obvykle nemají problém s převažujícím slovním výkladem ve výuce.

„Levohemisférický“
(sekvenční/analytický)
styl

Osvojování poznatků je u žáků propojováno s pocity, s prožíváním, s tvořivostí a hravým přístupem. Žáci mají k učení intuitivní přístup, vnímají celostně, rádi používají metodu analogie. Mají zájem o více věcí najednou. Nepotřebují postupovat lineárně a systematicky, častěji přecházejí z jedné věci na druhou bez logické souvislosti. Jsou pro ně důležitější pocity, intuice než fakta. Při výuce jim nestačí rozumět učební látce, potřebují, aby je učení bavilo a cítili se bezpečně ve vztahu k učiteli i ostatním žákům. Uplatňují představivost a fantazii, mívají mnoho okamžitých nápadů. Spíše preferují autonomii či mírné vedení učitelem, poznatky si raději získávají sami. Ve výuce preferují vizuální, pohybové a zážitkové aktivity před slovním výkladem. Ve školách je těchto žáků méně, mezi učiteli dle zahraničních studií převažuje levohemisférický styl učení.

„Pravohemisférický“
(simultánní/globální)
styl

Dalšími charakteristikami řazenými do psychologické oblasti jsou impulzivita a rozvážlivost. Žáci s převahou impulzivity (zde se nejedná o projevy syndromu ADHD) mají tendenci rychle řešit předložené úkoly. K řešení přistupují bez delší fáze promyšlení. Jsou pro ně stimulující úkoly na čas. Zvýšená impulzivita, nezřídka podnětená soutěží „na rychlost“, je však může vést k chybám způsobeným nedostatečným zpracováním zadání úkolu, opomenutím podstatné informace či určité fáze postupu nebo absencí zpětné kontroly z důvodu snahy o rychlé řešení. Na pomyslném opačném pólu jsou žáci, kteří potřebují k řešení úkolů delší fázi samostatného rozmyšlení, jak s informacemi, které v zadání obdrželi, naloží. Z toho důvodu jim nevyhovují úkoly na rychlost. Rádi o vzdělávacím obsahu přemýšlejí a transformují ho do vlastních slov. To jim pomáhá reflektovat, co se naučili. Tito žáci mohou být vnímáni jako pomalí či nedostatečně iniciativní.

Impulzivita
a rozvážlivost

PROSTŘEDÍ PRO UČENÍ

Nejzákladnějším faktorem v této oblasti je potřeba ticha. Zejména jedinci s dominantním sluchově mluvním stylem učení potřebují k učení ticho, přičemž nejvíce rušivá je pro ně mluvená řeč. Zvuková kulisa rádia nebo televize by je odváděla od učení. Stejně tak jim může dělat obtíže ruch ve třídě, pokud se mají soustředit na samostatnou činnost. Existují však také jedinci, kteří k tomu, aby se jim dobře učilo, zvukovou kulisu potřebují a úplné ticho jim vadí. Mezi faktory prostředí dále nalezneme rozdílné potřeby v osvětlení – někomu se lépe učí při tlumeném osvětlení, někdo naopak potřebuje plné světlo. Rozdílné potřeby se projevují i v případě teploty v místnosti – někdo preferuje chladnější prostředí, někdo naopak teplejší. Posledním faktorem je formálnost pracovního místa (pracovní stůl × postel, pohovka, deka v parku).

Hranice
hluku

FYZIOLOGICKÉ POTŘEBY PŘI UČENÍ

Fyziologické potřeby při učení

Podle Dunnových patří do této kategorie potřeba příjmu potravy během učení. Jsou jedinci, kteří potřebují k tomu, aby se jim dobře učilo, něco „přikusovat“. Dále je do okruhu těchto potřeb řazena denní doba, kdy se jedinec učí nejefektivněji (ráno/dopoledne, odpoledne, večer). Podle výzkumů má většina žáků základních škol nejvíce energie mezi desátou a čtrnáctou hodinou. Dalším faktorem je potřeba pohybu při učení. Podle výzkumů až 50 % žáků preferuje při učení pohyb.

SOCIÁLNÍ POTŘEBY

Sociální potřeby učení

Někteří žáci se potřebují při domácí přípravě učit o samotě, kontakt se spolužáky vyhledávají až v konečné fázi, kdy si např. ve dvojici nebo malé skupině učivo opakuje. Jiní preferují učení ve dvojici či malé skupině. Jsou žáci, kterým i ve starším školním věku vyhovuje učení společně s rodiči či jinou dospělou autoritou, na jiné by přítomnost dospělého působila rušivě.

Definování potřeb při učení lze vztáhnout také např. k teorii Howarda Gardnera (1999), který pojímá lidskou inteligenci jako multidimenzionální soubor schopností řešit problémy různého druhu. Rozlišuje osm dimenzí inteligence – lingvistickou, logicko-matematickou, vizuálně-prostorovou, pohybovou, hudební, interpersonální, intrapersonální a přírodní. Později doplnil ještě morální a existenciální dimenzi. Každý člověk disponuje všemi dimenzemi inteligence, jsou však rozvinuty v různé míře.

V této souvislosti krátce popíšeme potřeby pro učení v dimenzi interpersonální a intrapersonální.

Interpersonální potřeby učení

Jedinec s rozvinutou interpersonální dimenzí je citlivý k emočním projevům, hodnotám a motivaci ostatních lidí a dokáže na ně vhodně reagovat. Rád pracuje v týmu, spolupracuje a diskutuje s druhými. Dobře se učí skrze výměnu názorů, zkušeností a postojů k učenému s ostatními žáky i učiteli.

Intrapersonální potřeby učení

Jedinec s rozvinutou intrapersonální dimenzí inteligence intenzivně vnímá sám sebe, je naladěný na své vnitřní prožívání, názory, hodnoty a způsob myšlení. Upřednostňuje samostatnou, druhými nerušenou práci a uvažuje nad významem toho, čemu se učí. Vyhovuje mu, pokud má učivo jasně definované cíle v *kognitivní* (např. porozumění konkrétnímu vzdělávacímu obsahu), *psychomotorické* (např. získání určité dovednosti při zpracovávání informací) i *afektivní* (např. vytvoření určitého postoje k určitému vzdělávacímu obsahu, zvnitřnění konkrétních hodnot) doméně kurikula. Potřebuje vědět, jaký význam pro něj učení se konkrétní látce má.

Jak bylo uvedeno výše, potřeby pro učení (styly učení) se dají zjišťovat, zároveň se i mění (ne snadno) prostřednictvím působení sociálního prostředí či z vlastní iniciativy jedince. Vyvíjejí se z určitého vrozeného základu a rozvíjejí se a mění v průběhu života záměrně i bezděčně. V rámci pedagogického působení bychom měli cíleně žákům pomáhat zjišťovat jejich potřeby a preference při učení.

NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

- Pomáháme žákům, aby sami zjišťovali své znalosti i mezery v nich.
- Při zprostředkování nových informací volíme metody a postupy, které žákům umožňují zapojit zrak, sluch, hmat a pohyb (multisenzorický přístup). Zohledňujeme potřeby žáků tím, že využíváme široké spektrum metod a postupů zprostředkování učiva, podporujeme autonomii žáků při učení a vrstevnické učení.
- Přiměřeným způsobem podporujeme žáky v tom, aby se byli schopni učit i za podmínek, které nejsou zcela optimální (aby se dokázali adaptovat a získávat informace způsoby, které obvykle nepreferují).
- Zapojení hmatu a pohybu je vhodné zejména tehdy, je-li učební látka obtížně srozumitelná či pro žáky nezajímavá.
- U žáků s deficitem ve sluchovém nebo zrakovém vnímání dbáme na to, aby měli dostatek příležitostí k získávání informací pro ně účinným způsobem (při deficitu zrakového vnímání sluchem apod.).
- Rizikem může být upřednostňování metod a postupů zprostředkování učiva, které vyhovují učebnímu stylu učitele.

Na co
je nutné
dát pozor



Učitelka 6. ročníku základní školy v rámci třídnické hodiny zařadila dvě aktivity na seznámení s různými preferencemi při učení. Aktivity pro šestáky připravili v rámci projektu žáci 9. ročníku. Se šestáky nejprve udělali aktivitu Osa uvedenou v Metodice k dílčí části Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová a kol., 2015). Žáci vytvořili řadu a podle toho, do jaké míry souhlasili s výpovědí, se na ose přemísťovali (úplný souhlas – zed' s okny, úplný nesouhlas – zed' s dveřmi). Byly zjišťovány různé preference při učení. Na ose se žáci stavěli tak, aby svým postavením vyjádřili, do jaké míry na ně popis „sedi“. U každé oblasti byli dva až tři žáci vyzváni k tomu, aby své postavení na ose blíže okomentovali – popsali, „jak to mají oni“. V reflexi aktivity se učitelka zaměřila na přirozenost různosti potřeb při učení a žáky vyzvala k systematictějšímu přemýšlení o tom, co jim při učení vyhovuje a co ne. Následně devátáci pod vedením paní učitelky připravili ve třídě stanoviště, na kterých byly uvedeny informace o pro šestáky neznámé látce. Úkolem šestáků bylo zapamatovat si o ní co nejvíce informací. Forma prezentace informací na stanovištích odpovídala různým stylům učení (někde byla myšlenková mapa, někde jim byly informace sděleny ústně, jinde doplňovali kartičky se slovy do vět apod.). Nakonec měli žáci sepsat, co si o daném tématu zapamatovali. Společně pak diskutovali o tom, z jakého stanoviště si toho pamatovali nejvíce a proč. (Felcmanová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015). ■

2.3.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Jedná se o systematické zařazování takových úkolů pro žáky, které jsou uspořádány kooperativně. Znamená to, že při jejich plnění pracují v menších skupinách (optimálně čtyřčlenných, ale podle typu úkolu a úrovně dovedností žáků i menších či větších). Pro tyto úkolové situace jsou vytvořeny podmínky, aby ve skupině fungovaly kooperativní vztahy. Různorodost žakovských učebních charakteristik je pro úspěšné učení klíčovým faktorem.

Kooperace Kooperace je charakterizovaná jako tzv. pozitivní vzájemná závislost – jedinec uspěje tehdy, pokud i druzí uspějí, a naopak (jde o protipól soutěžení). Pozitivní vzájemná vazba vyúsťuje v podporující interakci, která posiluje a usnadňuje úsilí se učit. Kooperativní učení má pozitivní dopad na rozvoj osobnostně-sociálních kompetencí žáků i kritického a tvořivého myšlení. Napomáhá také utváření příznivého klimatu ve třídě a prevenci šikany.

Znaky kooperativního učení Kooperativní učení je charakterizováno pěti znaky, kterými se liší od běžného učení se ve skupině a které také zabezpečují jeho účinnost:

- Interakce tváří v tvář.
- Pozitivní vzájemná závislost, tj. kooperativní propojení žáků při plnění společného úkolu.
- Osobní odpovědnost a individuální skládání účtů za činnost v úkolu.
- Formování a využívání dovedností pro činnost ve skupině.
- Reflexe skupinové činnosti.

Při tomto opatření nejde jen o rozdělení žáků do skupin a přidělení úkolu. Je nutné zabezpečit všechny znaky kooperativního učení, aby se projevily jeho dopady.

Interakci tváří v tvář lze zabezpečit tak, že se žáci učí v malých skupinách (dva až šest členů). Při plnění učebních úkolů jsou blízko sebe a díky tomu může fungovat interakce, která podporuje jejich učení (např. vnímají, že někdo ještě nerozumí, na základě jeho mimiky apod.).

Pozitivní vzájemná závislost existuje, pokud všichni ve skupině vnímají, že jsou spojeni jeden s druhým při plnění společného úkolu. Jsou propojeni takovým způsobem, že jednotlivec nemůže uspět, pokud neuspějí i ostatní členové skupiny, a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu. Pozitivní vzájemné závislosti se dosahuje vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina, podporována je i vhodně zvolenou odměnou, rozdělením zdrojů (každý člen skupiny disponuje zdroji, jejichž uplatnění, zpracování a zkompletování je nutné pro splnění úkolu).

Individuální odpovědnost znamená, že každý člen skupiny je odpovědný za to, že se účastní plnění úkolu, a také to prokáže, představí výsledky učení, které nastaly na základě kooperativního spojení. Odpovědnost se týká jak úsilí k dosažení skupinového cíle, tak nápomoci druhým v tomto úsilí. Individuální odpovědnost je v učení podporována různými způsoby – individuálním testováním společného úkolu, vybíráním výsledku práce skupiny náátkou od jednotlivce apod.

Nutnou součástí systému jsou **interpersonální dovednosti**, které umožňují skupině efektivně fungovat, zároveň se však užítím v rámci kooperativního učení rozvíjejí. Pokud žákům chybějí, je nutné je zařadit jako součást úkolu (při formulaci cílů pro kooperativní skupiny). Jejich utváření je postupné, od nejjednodušších ke komplexním – od znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.

Úspěch učení v kooperativních skupinách je do značné míry závislý na tom, zda a jak žáci **reflektují společnou činnost**, jak ji popisují a jak rozhodují o dalších krocích (účinnost či neúčinnost dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl, plán budoucí činnosti apod.).

Kooperativní učení je možné volně propojovat s frontálním i individuálním učením – závisí na podmínkách ve třídě a typu úkolu. V kooperativním učení může třída pracovat ve skupinách, které jsou utvořeny náhodně k nějakému úkolu, nebo v trvalejších kooperativních skupinách. Trvalejší skupiny jsou v inkluzivních školách doporučovány: žáci mohou být pospolu například půl roku, případně i déle, a učitel je sestavuje velmi pečlivě na základě pedagogické diagnostiky (ne každá skupina je optimálním prostředím pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Skupiny se pak učí v tzv. malých kooperativních strukturách (trvají třeba jen několik málo minut) nebo v déletrvajících komplexnějších strukturách.

PŘÍKLADY MALÝCH STRUKTUR

Obrát se na svého souseda (3–5 minut)

Požádáme žáky, aby se obrátili na svého souseda ve třídě a zeptali se ho na něco, co se týká vyučovací hodiny: vysvětlili pojem, o kterém jsme se právě učili, dali konkrétní příklad k vysvětlovanému pojmu, vysvětlili přidělený úkol, shrnuli tři nejdůležitější body diskuse aj.

Příklady
malých
struktur

Formuluj – sdílej – naslouchej – vytvoř

Žáci formulují (třeba i napíší) nejprve individuálně svoji odpověď, pozorně naslouchají, když ji jeden druhému sdělují, a společně vytvářejí novou odpověď nebo úhel pohledu utvořené na základě diskuse a rozpracování dané otázky.

Řekni a vyměňte se

Zadáme téma hovoru. První ze žáků začíná odpovídat, druhý pečlivě naslouchá. Po určitém čase, jehož délku žáci předem neznají, vyšleme smluvený signál a žáci si role vymění – ten, kdo naslouchal, mluví a ten, kdo mluvil, naslouchá. Vždy když se role mění, je třeba pokračovat v linii řeči nebo doplnit výpověď mluvčího předtím, než nový mluvčí představí své myšlenky. Tato struktura je často používána při shrnování, opakování látky nebo při kontrole porozumění probírané látce.

„Očíslované“ hlavy

Jednotlivcům ve skupině přidělíme čísla. Zadáme otázku, žáci se ve skupině ujistí, že všichni znají odpověď. Poté (z pohledu žáků náhodně) vyvoláme některé číslo, žák s daným číslem odpovídá.

Učení se
ve stálých
kooperativních
skupinách

Pečlivě promysleme práci skupin tak, aby odpovídala znakům kooperativního učení (viz výše), tj. jak bude zajištěna individuální odpovědnost, kdy a jak bude zařazena reflexe skupinové činnosti apod. Tyto stále skupiny by měly být heterogenní. Nemělo by se jednat o dělení do skupin podle výkonnosti, míry osvojení vyučovacího jazyka, speciálních vzdělávacích potřeb atd., naopak v každé skupině by měli být žáci s různými charakteristikami.

NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Na co
je nutné
dát pozor

Pokud třída není zvyklá na kooperativní způsoby učení, je lépe začínat párovým učením, v malých kooperativních strukturách, až později přejít k učení ve větších a také stálých skupinách.

Na počátku volíme úkoly pro skupiny, které nejsou příliš náročné na poznávací procesy, a soustředíme se na způsob součinnosti žáků – jak se jim daří či nedaří kooperovat. Učení v kooperativních strukturách předradíme aktivity, které žáky učí spolupracovat – kooperativní hry apod. Vysvětlíme žákům účel kooperativních způsobů učení a to, co se od nich očekává (jaké chování ve skupinách je potřeba, jak bude účel vyhodnocován apod.).

Při plánování výuky s kooperativními skupinami je potřeba:

- Zformulovat výukové cíle pro skupiny (nemusí být vždy totožné) a zvolit vhodný úkol (ne každý učební úkol je vhodný pro kooperaci).
- Přemýšlet, jaké sociální dovednosti jsou potřeba ke zvládnutí úkolu, a představit je jako součást cílů a úkolu skupiny (např. „V tomto úkolu je nezbytné ohlídat, aby se vyjádřili všichni ze skupiny.“).
- Určit, jak bude zabezpečena kooperativní vazba uvnitř skupin (společný cíl, rozdělení rolí, rozdělení učebního materiálu apod.) a individuální odpovědnost žáků za práci ve skupině (individuální testování apod.).
- Zvolit, kdy a jaké způsoby reflexe a hodnocení učení ve skupinách budou ve výuce zařazeny (učitelské hodnocení, vzájemné hodnocení žáků, sebehodnocení, skupinová nebo individuální reflexe součinnosti v úkolu apod.).



Po sloučení škol vznikla v 5. třídě nová skupina žáků. V prvním týdnu výuky učitelka zjistila, že je to skupina velmi rozmanitá z hlediska učebních charakteristik žáků (motivovaní i málo motivovaní, s předchozími úspěchy v učení i žáci neúspěšní apod.). Vysvětlila jim, že je důležité, aby se všichni učili, jak nejlépe mohou, a že jedním z cílů výuky je podporovat jeden druhého v učení.

Rozdělila žáky do menších skupin a zadala jim aktivitu, kde hledali možnosti, jak složit různé geometrické tvary. Dopředu jim vysvětlila, že skupina bude úspěšná, pokud nalezne alespoň pět způsobů a všichni žáci ze skupiny budou

tyto způsoby schopni pojmenovat. K tomu budou také potřebovat, aby si ověřili, že opravdu všichni žáci tyto způsoby znají (dostali k tomu dodatečný čas). Na tomto pro žáky z věcného hlediska jednoduchém úkolu učitelka zjišťovala, kde spolupráce funguje a kde drhne, a teprve potom vytvořila stálé učební skupiny. V těchto skupinách byli žáci půl roku a plnili v nich podstatné úkoly (vedle toho měli i úkoly individuální aj.). Ve skupině, kde byl velmi zaostávající žák, učitelka častěji pomáhala a také mu zadávala častěji úkoly individuálně.

Tato učitelka spolupracovala s vyučující ve 4. třídě, která měla obdobný styl výuky. Na některé hodiny třídy spojovaly, na některé úkoly vytvořily věkově heterogenní skupiny. Radily se, jak podpořit žáky nadanější i žáky pomaleji se učící, kde jim pomůže být ve skupině (a jaké) a kde je potřeba individuální úkol.

(Kasíková in Felcmanová a kol., 2015, s. 92) ■

2.3.3 METODY AKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Jedná se o postupy, jejichž prostřednictvím žáci aktivně přijímají informace, podle nichž si vytvářejí vlastní úsudky a včleňují je do svého systému poznatků. Podporují rozvoj kompetence k učení a kritické myšlení žáků. Žáci mají příležitost samostatně objevovat, posuzovat a porovnávat informace a také samostatně rozhodovat o jejich použití.

Jedná se o metody zaměřené na žáka, které podporují zapojení každého žáka ve třídě. Žáci jsou spoluvůdci obsahu a průběhu vzdělávání, podílejí se také na formulaci vzdělávacích cílů a hodnocení jejich dosahování. Metody aktivního učení výrazně posilují vnitřní motivaci k učení a dosahování vzdělávacích cílů všemi žáky. Žáci se učí tak, že sami pracují, a díky tomu si trvaleji osvojí teoretické obsahy, dovednosti a kompetence. Metody pracují s tzv. prekoncepty žáků (jejich aktuálními představami o tématu, o pojmech, které k němu vztahují). **Prekoncepty jsou pro pochopení nové látky zcela zásadní, proto jejich vyvolání není ztrátou času, ale naopak klíčovou podporou žákova učení.** Je zcela přirozené, že na základě nově získaných informací se původní prekoncepty žáků doplňují či mění. Tato změna je skutečným důkazem vzdělávacího pokroku.

V kontextu podpory žáků je neúčinnější, pokud jsou metody aktivního učení využívány v rámci konstruktivisticky vedené výuky.

Třífázový model učení E – U – R. Jedná se o jeden z nejznámějších modelů konstruktivistické výuky. Výuka je rozdělena do tří fází – evokace, uvědomění, reflexe.

Model
výuky
E – U – R

Evokace – fáze, ve které si žáci vybavují, co o novém tématu vědí, co si o něm myslí a jaké otázky v souvislosti s ním mají. Stávající informace a prekoncepty vztažené k novému tématu se díky evokačním aktivitám v myslech žáků strukturují, čímž je usnadněno přijímání a zařazování nových informací v další fázi učení a podpořena vnitřní motivace k učení, neboť evokace podporuje přirozenou potřebu ověřit si vlastní hypotézu, zjistit,

zda je to, co si myslíme, správně. Vhodnými metodami pro evokační fázi učení jsou např. brainstorming nebo Kmeny a kořeny, které jsou blíže popsány níže.

Otázky pro evokaci formulujeme tak, aby podněcovaly k přemýšlení a neexistovala na ně jen jedna správná odpověď. Cílem je zjistit, jak žáci o daném tématu uvažují, jaké jsou jejich prekoncepty a pojmy, které s tématem spojují. Zadání by však nemělo být příliš široké. Citlivější či introvertní žáci mohou mít obavy prezentovat nahlas své návrhy či názory, proto odpovědi žáků nehodnotíme ani v této fázi neopravujeme případné chybné či nepřesné odpovědi. Při zapisování odpovědi vyzýváme žáky, aby oponovali informacím, se kterými nesouhlasí, a formulovali otázky v případě nejasností nebo pochyb o správnosti informací. Ujišťujeme se také, že podněty od žáků zapisujeme tak, jak je skutečně mysleli. Pokud se skupina na informaci neshodne, označíme informaci např. otazníkem a doptáváme se na téma s cílem zjistit, co všechno žáci o něm ještě vědí.

Dobré evokační otázky formulujeme jedině tehdy, máme-li dobře formulovaný vzdělávací cíl.

Příklady vhodné a nevhodné formulovaných otázek k evokaci naleznete např. v Kritických listech (http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur).

Uvědomění si významu informací

V této fázi žáci aktivně zpracovávají nové informace, procházejí novou zkušeností. Dochází také k propojování nových informací z vnějšího zdroje (čtení textu, prezentace, pokus, videoprojekce atd.) s vybavenými a utříděnými informacemi z evokační fáze učení. Příkladem vhodné metody práce s textem v této fázi je I.N.S.E.R.T. popsaná níže.

Reflexe

V rámci reflexe se se žáky vracíme k výstupům evokační fáze a žáci vyhodnocují, korigují či doplňují počáteční informace o tématu. V této fázi učení si žák vytváří nový pohled na téma nebo problém (co nového se naučil, co si potvrdil, nebo naopak opravil a co mu ještě chybí). Je zde také prostor pro hodnocení procesu učení (co mu pomáhalo, nebo naopak bránilo v posunutí se dál v řešeném tématu, více viz PO Formativní hodnocení). Příkladem metody pro tuto fázi učení práce s tabulkou I.N.S.E.R.T., Pětílístek nebo evaluační diskuse k výstupům z evokační fáze (zapsaným nebo vizualizovaným myšlenkovou mapou).

Brainstorming

Brainstorming je vhodnou metodou ve fázi evokace, kdy žáci před fází zprostředkování informací o novém vzdělávacím obsahu (čtením textu, prezentací, demonstrací, sledováním videa atd.) prezentují, co o daném tématu vědí nebo co si o něm myslí. Mohou také zaznamenávat otázky, které je v souvislosti s tématem napadají.

Doporučovaný postup je takový, že položíme vhodnou otázku či zadání. Následuje fáze **individuálního brainstormingu** – každý žák si nejprve sám zapíše, co ho k danému tématu napadne. Pak přichází na řadu párový brainstorming – žáci sdílejí své podněty či odpovědi na otázku (otázky) ve dvojicích. V poslední fázi dojde ke skupinovému brainstormingu, kdy zapíšeme odpovědi žáků na tabuli nebo na flip-chartový papír (ten je vhodný zejména tehdy, chceme-li odpovědi žáků uchovat déle než jednu vyučovací hodinu).

Kmeny a kořeny

Další metodou sloužící ke shromáždění vstupních informací od žáků v rámci evokace je metoda **Kmeny a kořeny**. Žáky rozdělíme do skupin podle počtu otázek, které chceme

v rámci evokace položit. Každá ze skupin má za úkol zodpovědět jednu ze zadaných otázek. Žáci se v každé skupině rozdělí na kmen a kořeny. Úkolem kmene je zaznamenávat informace od ostatních členů skupiny, úkolem kořenů je shromáždit podněty od zbytku třídy. Smyslem je, aby všichni žáci položili vícekrát otázku své skupiny ostatním žákům ve třídě a současně také odpovídali na otázky ostatních skupin. Pomocí této aktivity se shromáždí informace k jednotlivým otázkám od všech žáků třídy. Po shromáždění informací připraví jednotlivé skupiny prezentaci ke své otázce pro celou třídu.

Díky uvedeným metodám jsou žáci v rámci evokační fáze „aktivní, nejprve si vybavují, co o tématu vědí, v další fázi se učí od sebe navzájem, naslouchají si a přemýšlejí – zvažují, zda daná informace, kterou přináší spolužák, je v souladu s jejich zkušenostmi a znalostmi, nebo jim odporuje. Jedná se o soubor dovedností, které podporují kritické myšlení a pomáhají zapamatovat si vzdělávací obsah“ (Šafránková in Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 98).

Metoda I.N.S.E.R.T. – zkratka anglického *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*, tj. interaktivní systém značek zajišťující efektivní čtení a myšlení. Jedná se o metodu pro práci s textem. Žáci čtou text a současně si dělají na okraji textu poznámky. Některé informace v textu si podtrhnou a označí jednou z níže uvedených značek (Šafránková in Felcmanová, Habrová, 2015, s. 98):

Metoda
I.N.S.E.R.T.

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
–	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli.
+	Udělejte plus, jestliže je informace, kterou se dozvíte, pro vás nová.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Žáci musejí být při čtení textu stále aktivní, protože vyhodnocují a zvažují každou informaci. Čtení tedy není letmé či povrchní, ale mnohem důkladnější a pozornější. Každý žák vyhodnocuje informace z textu individuálně, podle svých předchozích znalostí a zkušeností, a hledá v textu odpovědi na své otázky a potvrzení či vyvrácení svých domněnek vyvolaných v evokační fázi.

Neexistuje jedno správné řešení, jak text označkovat, každá informace má totiž pro každého žáka jinou hodnotu. Různé značkování vyvolává další zájem – žáci jsou zvědaví, jaké značky a kde použili jejich spolužáci, napadají je i další otázky k textu (značka „?“).

Po čtení si žáci individuálně vyplní tzv. tabulku I.N.S.E.R.T. Zapišou si do ní stručně několik informací z textu ke každé značce.

✓	+	–	?

Tabulka I.N.S.E.R.T. (Steele, Meredith, Temple & Walter, 2007)

Poté je důležité sdílet, jakým způsobem pracovali, co jim pomáhalo a co je brzdilo, a následně jim poskytnout zpětnou vazbu.

Žáci při práci pomocí I.N.S.E.R.T. využívají řadu dovedností a zdokonalují se v nich. Pokud dovednosti zvládnou na určité úrovni, mohou se zcela věnovat vzdělávacímu obsahu. Jsou-li však jejich dovednosti zatím omezené, musí pedagog podpořit žáky v jejich zvládnutí a vědět, že po určitou dobu nebude jeho hlavním cílem vzdělávací obsah, ale právě zlepšování dovedností žáků v práci s textem.

PŘÍKLADY DALŠÍCH METOD AKTIVNÍHO UČENÍ

T-graf

T-graf

T-graf je univerzální grafický nástroj pro znázornění a zaznamenávání binárních (ano/ne, pro/proti) či srovnávacích/protikladných reakcí v diskusi. Např. po přečtení dvou úvodních textů na téma přímá volba prezidenta mohou žáci ve dvojicích vytvořit T-graf a v pěti minutách do něj zaznamenat na levou stranu co nejvíce argumentů „pro“ přímou volbu prezidenta. Poté mají dvojice dalších pět minut na to, aby sepsaly co nejvíce důvodů „proti“. V dalších pěti minutách porovnávají svůj T-graf s jinou dvojicí. Později může pedagog užít tento model při práci se třídou jako celkem.

Poslední slovo patří mně

Poslední slovo patří mně

Žáci si při četbě textu vyberou nějakou pasáž, která se jim zdá zajímavá, citaci si zapíší na excerpční kartičku a na druhou stranu doplní svůj komentář. Doplní číslo strany či řádku, kde se ukázka nachází (kvůli rychlejší orientaci v následné diskusi). Jeden z žáků přečte svůj citát a pedagog požádá ostatní, aby se k němu vyjádřili. Žáci odhadují, proč si jejich spolužák vybral právě tento úryvek, čím ho zaujal. Svůj názor vysvětlí ostatním, snaží se najít co nejpravděpodobnější důvod. Vybraný žák ani pedagog by neměli nijak reagovat na názory ostatních. Diskusi uzavře pedagog tím, že požádá žáka, který vybral citát, aby přečetl nebo parafrázoval své poznámky. Platí pravidlo: on má poslední slovo, nikdo další (ani pedagog) nic dále nekomentuje.

Klíčová slova

Klíčová slova

Před začátkem čtení sdělí pedagog žákům několik klíčových slov z textu a pozadí příběhu. Žáci mají za úkol sestavit svou verzi příběhu a využít při tom všechna klíčová slova. Žáci sdílejí své verze příběhu ve dvojici či ve skupině. Po přečtení textu se ke své verzi vrátí a zhodnotí, v čem se s příběhem shodli a v čem nikoliv.

Čtení s otázkami

Čtení s otázkami

Žáci pracují s textem ve dvojicích. Před samotným čtením si jej prohlédnou a dohodnou se, po jak velkých úsecích budou postupovat.

Pak si oba tiše pro sebe přečtou první dohodnutou část. Poté jeden žák pokládá druhému co nejvíce otázek k textu – takových, na něž lze najít v textu odpovědi přímo, i takových, které se ptají na kontexty, na souvislosti mezi tímto textem a jinými texty, tímto textem a zkušenostmi žáka apod. Druhý žák na otázky odpovídá, potřebné informace může

vyhledávat přímo v textu. Po zodpovězení všech otázek žáci přejdou k tichému čtení další části a po něm si vystřídají role. Takto postupují až do přečtení celého textu.

V - CH - D (vím - chci vědět - dozvěděl jsem se)

Žáci mají připravenou tabulku (Felcmanová & Habrová, 2015):

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se

V - CH - D
(vím -
chci vědět -
dozvěděl
jsem se)

Po seznámení se s tématem lekce si individuálně zapisují do sloupce „vím“ vše, co o tématu vědí nebo o čem si myslí, že to vědí, ač si nejsou úplně jisti (případné omyly se v průběhu lekce odstraní). Potom následuje sdílení ve dvojici, při němž si mohou sloupec „vím“ doplnit o informace od spolužáka, kterým věří. Pak společně ve dvojici diskutují žáci o tom, co jim není v tématu jasné, a zapisují své otázky do sloupce „chci vědět“. Po této přípravě ve dvojicích následuje zapisování do společné tabulky, které může být provázeno diskusí. Takto se zapíší informace do „vím“ i otázky do „chci vědět“ ve společné třídní tabulce.

Po této evokační přípravě následuje práce s textem, např. metodou čtení s otázkami, metodou I.N.S.E.R.T. (viz výše) či jinou vhodnou metodou. Při práci s textem nebo po ní žáci vypíší do sloupce „dozvěděl jsem se“ nejdůležitější informace, které se nově dozvěděli, zapíší sem i odpovědi na otázky z „chci vědět“, pokud je získali. Naopak otázky, na něž odpověď nezískali, podtrhnou a doplní (pro jejich zdůraznění třeba i pod tabulku) nové otázky, které je napadly při čtení textu. Nakonec může proběhnout společná reflexe se sdílením nových zápisků.

Pětilístek

Tato metoda umožňuje rychle a stručně shrnout probírané téma. Žáci mají zapsat informace dle níže uvedených instrukcí. Žákům lze předem poskytnout níže uvedené schéma.

Pětilístek

1. řádek je jednoslovné téma, námět (většinou podstatné jméno).
2. řádek je dvouslovný popis odpovídající na otázku, **jaký je** námět. Žák uvádí z jeho pohledu podstatné vlastnosti námětu dvěma přídavnými jmény.
3. řádek je sestaven ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy, **co dělá** nebo **co se s ním děje**. Žáci použijí tři slovesa.
4. řádek je tvořen **větou o čtyřech slovech**, která má nějaký vztah k námětu (věta může, ale nemusí obsahovat sloveso).
5. řádek – zde žáci uvedou jednoslovné **synonymum**, které vystihuje podstatu námětu (nemusí se jednat o stejný slovní druh jako na 1. řádku).



Schéma 4: Pětílístek

Zdroj: Nina Rutová

Příklady metod pro práci s textem, diskusi, řešení problémů a objevování nebo simulaci naleznete na webovém portálu Projektové vyučování (viz zdroje).

NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Na co
je nutné
dát pozor

Žáky je třeba nejprve naučit s uvedenými metodami pracovat. I ve fázi nácviku jejich aplikace u žáků dochází k rozvoji důležitých schopností a dovedností, není to ztracený čas. Je důležité umět metodu dobře „rozkrokovat“, aby ji mohli zvládnout všichni žáci ve třídě.

Podmínkou využívání těchto metod je pozitivní klima třídy, zajištění bezpečné komunikace a vytvoření prostoru pro sebeuplatnění každého žáka. Na to je důležité pamatovat zejména v evokační fázi, kdy je třeba pomoci žákům zvnitřnit pravidla pro nezraňující komunikaci – **každý má právo na vlastní názor; můžeme s názorem druhého nesouhlasit, ale nebudeme názor ani jeho autora negativně hodnotit nebo se mu posmívat.** ■

2.3.4 STRUKTURALIZACE VÝUKY

Strukturalizace výuky spočívá ve využívání vizuálních pomůcek a dalších postupů usnadňujících žákovi orientaci v programu dne, požadavcích, které jsou na něho kladeny, i v prostorách školy. Napomáhá také v osvojování postupů řešení složitějších úkolů sestávajících z více kroků a k orientaci v učivu. Při volbě vhodných prostředků podpory žáka vycházíme z jeho individuálních potřeb (někteří žáci potřebují vytvořit denní programy s detailními seznamy úkolů, jiným vyhovují soubory piktogramů či fotografií reprezentujících jednotlivé aktivity). Nejen pro žáky s PAS lze využít metodiku strukturovaného učení.

Strukturalizace
prostoru
třídy
a pracovního
místa

Pro strukturování prostoru třídy můžeme využít uspořádání nábytku, paravány, lepicí pásky v signálních barvách vyznačujících prostor s určitou funkcí, koberce a pohovky pro vytvoření relaxační zóny apod. V rámci třídy a zejména v rámci budovy školy viditelně označíme (piktogramem, obrázkem, fotografií a nápisem) místnosti a místa, které jsou spojené s určitou činností (odborné učebny, sborovna, toalety, jídelna, v rámci třídy relaxační koutek apod.). Pracovní místo žáka strukturuje stanovením stálých míst pro umísťování konkrétních pomůcek způsobem podporujícím postup zleva doprava nebo barevným označením učebnic, sešitů a pomůcek pojícím se k jednotlivým předmětům.

K vizualizaci programu dne můžeme využít např. nástěnné nebo přenosné denní režimy. Při tvorbě pomůcky vycházíme z věku žáka a jeho potřeb – od jednodušších variant (konkrétní předměty reprezentující různé činnosti, fotografie žáka při jednotlivých činnostech, obrázky a piktogramy) po nejsložitější (psaný rozvrh) či je kombinujeme.

Strukturalizace
denního
programu

Činnosti pro žáka uspořádáme tak, aby věděl, jaká bude posloupnost jednotlivých dílčích úkonů. Ke zprostředkování souslednosti dílčích kroků postupu řešení složitější úlohy (např. matematické slovní úlohy) volíme vhodné pomůcky dle smyslových preferencí žáka. Můžeme například jednotlivé kroky zapsat formou jednoduché instrukce na karty různých barev, které seřadíme, jak jdou za sebou. Žáci je mohou mít jako pomůcku na lavici, případně je používáme v rámci pedagogické nebo speciálněpedagogické intervence k nácviku řešení vícekrokových úloh. Lze také využívat pro tyto účely vytvořených strukturovaných pracovních listů, karet, sešitů nebo krabic.

Strukturování
činností
a úkolů

Pro žáky s deficitem v oblasti řeči a komunikace či zpracování sluchových informací může být metoda výkladu pro osvojení zprostředkovaného učiva nedostatečně účinná, a proto je důležité výklad doplňovat dalšími prostředky, které osvojení informací podpoří. Jednou z možností je vizualizace vzdělávacího obsahu.

Vizualizace
vzdělávacího
obsahu

Konkrétní forma vizualizace by měla:

- nabízet obsahové informace, které chceme zprostředkovat (formou obrázku, fotografie, infografiky, schématu, grafu, tabulky apod.);
- napomáhat strukturování získaných informací (např. formou tabulky strukturující klíčové informace);
- podporovat rozvoj slovní zásoby (uvedením klíčových pojmů);
- podporovat k vyjádření získaných informací (strukturovaná vizuální informace obsahující klíčové pojmy umožňuje žákovi vyjadřovat se o daném obsahu).

POSTUP

Z konkrétního vzdělávacího obsahu vybereme klíčové pojmy, zvolíme vhodnou vizuální reprezentaci (obrázek, schéma, fotografii, tabulku rozděluje pojmy podle určitého pravidla, které chceme zprostředkovat apod.).

Můžeme např. vytvořit tabulku obsahující klíčové pojmy z učiva, jejich zobrazení a jednoduchou definici vystihující daný pojem. Tabulku poskytneme žákovi (můžeme ji poskytnout všem žákům ve třídě).

Klíčové pojmy a jejich vizuální reprezentace využíváme v rámci zprostředkování a v případě potřeby i v ověřování osvojení učiva. Vizualizace se obzvláště osvědčuje zejména u obtížnějšího učiva, např. ve fyzice či chemii. Její využívání pomáhá i žákům s vizuálním stylem učení. Ukázky vizualizace konkrétních vzdělávacích obsahů naleznete např. na: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/graficka-vizualizace-obsahu>.

NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Na co
je nutné
dát pozor

Využívání strukturalizace by mělo být doprovázeno pedagogickou diagnostikou míry potřeby jejího využívání. Neměli bychom u žáka zbytečně vytvářet závislost na vnějších prostředcích strukturalizace, když se postupem času ukáže, že je schopen si osvojit orientaci v prostoru a čase i bez nich.

Respektujeme individuální potřeby žáka a přizpůsobujeme jim i výběr prostředků strukturalizace.

Ve vztahu k vizualizaci vzdělávacího obsahu je třeba si dát pozor na jeho přílišnou redukci a zjednodušování.



Učitelka na prvním stupni ZŠ dostala první třídu, do které měl nastoupit žák s poruchou autistického spektra. Po předchozích zkušenostech se vzděláváním žáků s ADHD a PAS se rozhodla podpořit adaptaci žáků na školní prostředí zavedením strukturalizace režimu dne a prostředí třídy. Do prostoru pod tabulí umístila pásek ze suchého zipu, na který každý den společně se žáky nalepila rozvrh dne. Každý předmět byl zobrazen pomocí obrázku a počátečního písmena na kartě jiné barvy, v rozvrhu byly i karty přestávek se zobrazením svačiny, pití a toalety. U velké přestávky byl využíván i symbol pobytu venku, protože žáci při hezkém počasí chodili na přestávku ven. Barvy karet jednotlivých předmětů paní učitelka využila i na značky k označení učebnic, sešitů a pomůcek, které se k němu pojí (např. karta matematiky v rozvrhu měla modrou barvu, stejně tak i nalepený štítek na učebnici, sešitech a pravítku). Zavedla pravidlo, že si žáci před začátkem hodiny připraví pomůcky označené barvou příslušného předmětu. U žáka s PAS a dalšího žáka s poruchou pozornosti zavedla zobrazení režimu dne i na lavici. Učitelka měla zpracované i vizuální karty zobrazující místa, kde bude výuka probíhat. Pro práci ve třídě měla kartu pro práci v lavici a na koberci. Vždy děti seznámila s tím, kde budou v dané hodině pracovat, a karty používala i při přesunu na konkrétní místa. Žák s PAS měl symbol práce v lavici přilepený na lavici. Symbol práce na koberci byl připevněný na stěně u koberce. S pomocí nalepovací pásky na části koberce označila prostor, kde žák s PAS o přestávce mohl být sám. Zavedla také vizualizaci služeb prací ve třídě. Každý žák měl kolíček se svou značkou (později jménem), který po dohodě o rozdělení služeb ve třídě připevnil na obrázek dané služby. ■

2.3.5 PRŮBĚŽNÉ OVĚŘOVÁNÍ POCHOPENÍ OSVOJOVANÉHO UČIVA

Asi všichni jsme se ve své pedagogické praxi setkali s následující situací: po absolvovaném výkladu nové látky se vyučující zeptá „Rozuměli jste?“ a třída sborem odpoví „Ano!“. Často však pouze proto, aby od nové látky měla již pokoj.

Sdělená informace však nemá žádnou vypovídající hodnotu a neříká nám nic o tom, kolik žáků a jak důkladně novou látku opravdu pochopilo a kolik z nich nabytou znalost dokáže aplikovat v praxi či v další výuce.

Jediným relevantním způsobem, jak zjistit, kdo a jak kvalitně si učivo osvojil, je učitelova promyšlená a připravená zpětná vazba, která různými technikami zjišťuje dosaženou úroveň poznání u každého žáka.

Úroveň pochopení učiva musíme průběžně kontrolovat u všech žáků, zvláštní pozornost je potřeba věnovat žákům s problémy v následujících oblastech:

- Deficity v porozumění a/nebo ve vyjadřování (například z důvodu narušené komunikační schopnosti, sluchového postižení, odlišného mateřského jazyka).
- Snížená slovní zásoba (například z důvodu narušené komunikační schopnosti, sluchového postižení, odlišného mateřského jazyka, mentálního postižení, zrakového postižení).
- Obtíže se zachycením a vyhodnocením informací (například z důvodu oslabené pozornosti, paměti, nedostatečně vyvinuté sociální komunikace u žáků s PAS či psychiatrickým onemocněním).
- Deficity v oblasti exekutivních funkcí.
- Snížená motivace k učení

Pro efektivní zpětnou vazbu existuje řada technik majících uplatnění ve všech fázích vyučovacího procesu.

Zpětná
vazba

Před samotným zprostředkováním nového učiva je dobré zjistit, které znalosti v dané oblasti učiva žáci již mají, společně se žáky odkazujeme na známé souvislosti, na něž navazují nové informace (viz podpůrné opatření Metody aktivního učení) a klíčové pojmy. Klíčové pojmy z učiva prezentujeme za pomoci pomůcek či demonstrace, zapisujeme je na tabuli, v učebním textu jsou předem vyznačené. (V praxi se osvědčuje, když si žáci vedou v daném předmětu „slovník odborných pojmů“, kam si vlastními slovy – v případě potřeby s pomocí učitele – zapisují to, jak oni rozumějí novým pojmům z učiva.) Učivo je vhodné prezentovat po kratších celcích zakončených shrnutím.

Práci s učebnicí či v sešitu především u mladších žáků zrychlí, když si předem ověříme, zda se orientují na stránce, zda rozumějí našim instrukcím. Žáky můžeme např. povzbudit k tomu, aby vlastními slovy popsali, co a kde mají dělat.

Obsažnější učební látku je vhodné strukturovat tak, abychom odhalili, ve které fázi se porozumění žáka novému učivu „ztratilo“. Nové učivo si předem rozdělíme na dílčí tematické celky, po jejichž zprostředkování ověřujeme, zda žáci vzdělávacímu obsahu porozuměli. Je užitečné využívat techniky, které nám umožní sledovat orientaci v novém učivu u všech žáků současně.

Ke kontrole můžeme např. využívat mazací destičky, na které žáci zaznamenávají jednoduché odpovědi na krátké, ne příliš složité kontrolní otázky. Varianty odpovědí můžeme mít připravené také např. na interaktivní tabuli či kartičkách (a, b, c; ano/ne) – žáci pak zapisují či volí znak správné odpovědi, resp. souhlasu (nesouhlasu) s prezentovaným

tvrzením. Je důležité žáky instruovat, aby odpověď zapsali nebo vybrali všichni najednou na stanovený pokyn, snižujeme tím pravděpodobnost, že žáci odpověď navzájem opíší. Váhajícím žákům či těm, kteří se zjevně rozhodují podle názoru ostatních, můžeme položit doplňující otázku. Za chybné odpovědi žáky negativně nehodnotíme, jedná se primárně o zpětnou vazbu o tom, jak se nám (ne)podařilo novou látku žákům zprostředkovat. Kromě zápisu na tabulku (v lavici) můžeme ke kontrole porozumění využít také pohyb žáků ve třídě: např. žáci souhlasící s naším výrokem odejdou k tabuli, nesouhlasící k oknu; se zavřenýma očima zvedají ruce, pokud souhlasí s výrokem apod. Kromě kontroly orientace v novém učivu tímto způsobem zařadíme do výuky i relaxační chvilku, po které se žáci znovu a lépe soustředí na další činnosti.

Zjistíme-li, že velká část žáků odpovídá na kontrolní otázky špatně, přemýšlíme o novém způsobu zprostředkování látky. Pokud nerozumějí jednotlivci, látku jim individuálně dovysvětlíme nebo jim zprostředkuje podporu od ostatních spolužáků, např. v rámci kooperativní aktivity.

Z uvedeného je zřejmé, že zpětná vazba není důležitá pouze pro zjištění úrovně porozumění novému učivu žáky, ale **dává učiteli důležitou informaci o efektivitě zvolených metod jeho zprostředkování**. I žáci by měli vědět, že otázkami na ně učitel nezjišťuje pouze to, jak oni látce rozumějí, ale i to, jak jim látku dokázal zprostředkovat. Žáky cíleně vedeme k tomu, aby se nebáli přiznat, že něčemu neporozuměli, **že cílem ověřování je naučit se, nikoli dostávat špatné známky za to, co nepochopili**. To se nám bude dařit ve třídě, která je pro žáky bezpečným prostředím.

Výslednou kontrolu dosažení vzdělávacího cíle (osvojení konkrétního učiva) spojenou s hodnocením a klasifikací realizujeme až poté, kdy žáci měli dostatek času na procvičení a zažití učební látky. Účelem zkoušení není hledat mezery ve vědomostech, ale nacházet to, co žák umí.

NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Na co
je nutné
dát pozor

Průběžná kontrola porozumění a míry osvojení učiva by měla provázet všechny fáze vyučovacího procesu. Rozhodně to však neznámá, že by po vysvětlení nové látky měla bez zpětné vazby zaměřené na zjištění míry porozumění následovat klasifikovaná kontrolní práce či zkoušení. Poměrně častým nešvarem v našem školství je situace, kdy si učitel ověřuje pochopení učiva tím, že bezprostředně po jeho představení (nezřídka pouze výkladem) zadá z nové látky domácí úkol. Ten se pak často stává úkolem pro rodiče, kteří doma musejí žákovi zprostředkovat učební látku, které zcela nebo částečně neporozuměl ve škole. **Tím ale vytváříme nerovné podmínky pro ty žáky, kteří nemají to štěstí, že jejich rodiče látce rozumějí.** ■

2.3.6 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

Schopnost zaměřit a udržet pozornost má zásadní vliv na průběh celého edukačního procesu. V případě, že žák není schopen soustředit se díky únavě nebo je rozptýlen jinými, v daný okamžik nerelevantními podněty, efektivita učení se snižuje. Je proto nutné, aby pedagog citlivě vnímal a respektoval míru unavitelnosti jednotlivých žáků stejně jako jejich schopnost koncentrace záměrné i bezděčné pozornosti a s těmito fenomény v procesu výuky pracoval.

Míru únavy i schopnost koncentrace pozornosti do značné míry ovlivňuje náš vyučovací styl: čím je výuka pestřejší, pracující s přirozenou aktivitou žáka, tím více snižujeme riziko únavy a ztráty koncentrace.

Je však nutné si uvědomit, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami podléhá riziku ztráty koncentrace a nástupu únavy dříve než ostatní žáci. Může to být způsobeno následujícími faktory:

- Žák je medikován, léky mohou mít tlumicí účinky (např. žák s poruchou chování, psychiatrickým onemocněním, ale i žák se smyslovým či tělesným postižením).
- Žák absolvuje během svého mimoškolního času léčebné zákroky (např. rehabilitace u žáka s tělesným postižením).
- Žák při výuce nepoužívá všechny informační kanály (např. nevidomý žák zrak, žák se sluchovým postižením využívá omezeně sluch, žák s odlišným mateřským jazykem nerozumí všem užívaným pojmům atd.). Pro podání adekvátního výkonu musí vydat více energie a zvýšeně zatěžuje kompenzační smyslový kanál.
- Žák přichází do školy vyčerpaný nebo unaven (rodinné prostředí z různých důvodů nevytváří vhodné psychohygienické podmínky – nedostatečná doba spánku, nedostatek stravy...).
- Žák je zatěžován neadekvátním množstvím úkolů v rámci domácí přípravy (zejména musí-li vedle standardní domácí přípravy dokončovat i práci, kterou nezvládl ve škole), nemá dostatečný čas k relaxaci a obnově sil.
- Odolnost některých žáků vůči únavě závisí výrazně také na aktuálních klimatických podmínkách (např. změna tlaku vzduchu, intenzita denního světla).

S těmito faktory musí učitel počítat při přípravě výuky a organizaci vyučovací jednotky. S konkrétními aspekty ovlivňujícími míru unavitelnosti a ztráty koncentrace u žáků s různými druhy znevýhodnění se seznámíte v dílčích částech Katalogu podpůrných opatření.

K eliminaci únavy a k posílení koncentrace pozornosti přispívají následující opatření, jejichž konkrétní popis naleznete v této a dalších kapitolách Katalogu:

ÚPRAVA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ

Úprava
pracovního
prostředí

- Rozměry a tvar pracovního místa odpovídající velikosti a mobilitě žáka.
- Dostatečná velikost pracovní plochy úměrná počtu a velikosti didaktických (kompenzačních) pomůcek nutných pro danou výuku.
- Další pracovní místo (ve třídě, případně mimo ni).
- Úprava zasedacího pořádku.
- Dostupnost pracovního místa žáka pro pedagoga.
- Velikost třídy úměrná počtu žáků a umožňující variabilní uspořádání školního nábytku.

RELAXAČNÍ PROSTOR

Relaxační
prostor

- Prostor vybavený vhodnými pomůckami umožňujícími drobná relaxační cvičení v lavici.
- Prostor ve třídě umožňující realizovat aktivity všemi žáky mimo lavice, popř. relaxaci žáků.
- U žáků s těžkým zdravotním postižením prostor pro možnost trávení části učební jednotky ve speciální pomůcce (lůžko, křeslo, polohovací pomůcky...).

STRUKTURALIZACE ČINNOSTÍ

Strukturalizace
činností

- Střídání činností vyžadujících soustředění (čtení, psaní...) a aktivizujících činností (práce k kooperativních skupinách, diskuse, práce u interaktivní tabule, manipulace s pomůckami...).
- Střídání pracovní polohy (sezení, klečení, stání...).
- Pravidelné zařazování činností spojených s pohybem.
- Omezení objemu zadané práce v závislosti na aktuálních možnostech žáka.
- Respektování objemu práce realizované ve stanoveném čase (nehodnotíme to, co žák nestihl).
- Respektování stylu učení žáka a jeho smyslových, motorických a fyziologických možností.
- Stanovení odlišné náročnosti úkolů vzhledem k mentálním, psychickým i fyzickým možnostem žáka.
- Průběžná kontrola pochopení učiva a interaktivní zpětná vazba.

UZPŮSOBNÍ UČEBNÍCH TEXTŮ

Uzpůsobení
učebních
textů

- Uzpůsobení struktury textu (rozmístění na stránce, obrázky, grafy, diagramy...).
- Uzpůsobení velikosti písma.
- Zvýraznění důležitých částí textu (barva, tučnost písma...).

NASTAVENÍ SHODNÝCH PRAVIDEL VE ŠKOLE I V RODINĚ

Nastavení
shodných
pravidel
ve škole
i v rodině

- Důsledné dodržování pravidel chování vytvářejících pro žáka i jeho okolí bezpečné prostředí.
- Jasná pravidla stanovená pro domácí přípravu.
- Dodržování životosprávy a režimu dne s dostatečnou délkou spánku a odpočinku.

- Komunikace mezi školou a rodinou založená na vzájemném respektu.
- Nastavení oboustranně funkčního způsobu komunikace (zápisy v deníčku kontrolované učitelem i rodiči, e-mailová komunikace, pravidelné konzultace...).

DALŠÍ TECHNIKY VHODNÉ K ELIMINACI ÚNAVY

Příklady dalších konkrétních technik a postupů zaměřených na eliminaci únavy a podporu koncentrace pozornosti:

Další
techniky
vhodné
k eliminaci
únavy

- dechová cvičení a relaxační cvičení vycházející z prvků jógy (Žáčková & Jucovičová, 2008),
- Mindfulness (všímavost),
- klasická relaxační cvičení (Jacobsonova metoda, u starších žáků Schulcův autogenní trénink),
- poslech relaxační hudby,
- poslech četby,
- využití metody opakovaného hraní (Nadeau, 2011).

Felcmanová (in Felcmanová, Habrová a kol., 2015) uvádí rychlé a „nenápadné“ techniky realizovatelné bez zvláštní přípravy se žáky celé třídy vycházející z metodiky opakovaného hraní:

Sevření – uvolnění: Na několik vteřin sevřeme sval (častěji svalovou skupinu) a pak sevření postupně uvolňujeme. Maximální sevření umožňuje procítit následné uvolnění. Tato technika je uplatňována v Jacobsonově metodě.

Kývání: Pohybem těla napodobujeme pohyb kyvadla nebo houpačky. Provádíme opakovaný pohyb dopředu–dopředu nebo vpravo–vlevo. Uvolňovanou část těla (paže, noha, hlava, horní polovina těla) uvedeme do stavu uvolnění, aby byla ochablá a klátivá.

Protahování – uvolnění: Postupně protahujeme určitou část těla. Snažíme se ji natáhnout co možná nejdále. V natažení setrváme několik vteřin a pak ji pomalu uvolňujeme, postupně, klouzavým pohybem. Následně protaženou částí těla jemně pohupujeme.

Ochabnutí: Technika využívá působení gravitace na naše tělo. Zvedneme určitou část těla a pak ji necháme volně, pomalým pohybem (bez nárazu) klesnout. Následně necháme tuto část těla několik vteřin odpočinout. Celý pohyb dvakrát až třikrát zopakujeme.

Protřepání: S větší či menší intenzitou opakovaně protřepáváme část nebo části těla.

Znehybnění: Zaujmeme polohu, ve které přestaneme vykonávat jakékoliv pohyby.

Další možností je prodloužení výdechu oproti nádechu (nádech nosem, výdech ústy) při zavřených očích a zaměření pozornosti do těla (vychází z konceptu Mindfulness).

Nácvik koncentrace pozornosti: V rámci individuální práce se žákem realizujeme aktivity, kterými se snažíme podpořit žákovu schopnost soustředěné pozornosti na vykonávanou

činnost. K tomuto účelu lze využít pracovní listy (viz Další zdroje a odkazy), specifická cvičení či komplexní programy pro žáky s poruchami pozornosti (např. HYPO, KUPOZ). Konkrétní doporučení pro posilování schopnosti koncentrace pozornosti jsou uvedena v dílčích Katalozích podpůrných opatření dle speciálních vzdělávacích potřeb žáků.



„Robert je žákem 8. třídy, od počátku školní docházky má potíže s výkyvy ve školní výkonnosti. Během výuky má potíže déle se soustředit, střídají se u něj fáze nadměrné aktivity a pasivity s výrazným útlumem. Robert pochází z velké rodiny, má pět sourozenců, společně žijí v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou nezaměstnaní.

Na doporučení školní psycholožky navštívili rodiče s Robertem neurologa, který diagnostikoval poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Robert se vzdělává dále ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Dochází pravidelně na terapii ke školní psycholožce, kde se soustředí na uvolňování psychofyzického napětí prostřednictvím relaxačních a dechových cvičení. Ve třídě má ve fázích velkého útlumu možnost si odpočinout na vyhrazeném místě (sedacím vaku).

Učitelé zahrnují do výuky relaxační cvičení – především při odpoledním vyučování, kdy už jsou žáci více unaveni. Relaxační hry pro celou třídu jsou pravidelnou součástí dramatické výchovy (ve třídě se vzdělávají další dva žáci s ADHD). Problematické jsou z hlediska pozornosti pro Roberta také dvouhodinové bloky, kdy má pro něj učitel připraveno více kratších úkolů a během výuky si může Robert individuálně pod dohledem učitele nebo asistenta pedagoga odpočinout, přičemž využívá jednoduchých relaxačních cvičení (popsaných výše).

Robert je ve škole spokojený, učitelé zohledňují jeho vzdělávací potřeby a díky sníženému počtu žáků se mohou Robertovi individuálně věnovat a motivovat ho k dosahování lepších výkonů. Za poslední rok se zlepšil Robertův prospěch a chce se hlásit na střední školu.“

(Felcmanová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 118)

„Učitelka nastoupila do 3. třídy, kde byli dva žáci s poruchou pozornosti. Žáci v předcházejícím školním roce seděli společně v jedné lavici (jednalo se o druhou lavici u okna). Žáci se jen velmi obtížně zapojovali do výuky, rušili se navzájem a rušili i své spolužáky. Učitelka se rozhodla sestavit zasedací pořádek tak, aby oba chlapci seděli v prvních lavicích s klidnějšími spolužáky. V přední části učebny (zejména v okolí tabule) omezila výzdobu. Část třídy, kde byl umístěn koberec, vybavila sedacími polštáři, hračkami k odreagování, knihami, komiksy i hrami rozvíjejícími percepční schopnosti (Logico, Dobble apod.). Důsledně dbala na to, aby žáci měli na lavici jen to, co v danou dobu potřebovali. Toto pravidlo zavedla u všech žáků třídy. V rámci skupinových aktivit byl každý z těchto žáků s poruchou pozornosti v jiné skupině. Do výuky pravidelně zařazovala krátké relaxační hry. Rozsah činností a úkolů individuálně přizpůsobovala aktuálním možnostem obou žáků. Se všemi žáky třídy dohodla pravidla využívání relaxační části třídy v době výuky, kdy ostatní žáci ještě pracují.

Pokud žáci s poruchou pozornosti ukončili práci dříve než ostatní spolužáci, učitelka jim zadala alternativní činnost v lavici nebo v relaxační části třídy. Ukázalo se, že je lepší, pokud tito žáci nebyli v relaxační části třídy společně (pravidelně se střídali). V rámci třídnických hodin zařazovala aktivity zaměřené na posílení soudržnosti třídního kolektivu a konstruktivní řešení konfliktů. Díky uvedeným opatřením se zlepšilo zapojení obou žáků ve výuce i v kolektivu.“

(Felcmanová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 122) ■

3 Úpravy vzdělávacích obsahů

— Petr Petráš, Pavlína Baslerová —

Část žáků se speciálními vzdělávacími potřebami potřebuje k narovnání svých příležitostí ke vzdělávání úpravu vzdělávacího obsahu. Ta nemusí být vždy spojena pouze s jeho redukcí. Může se jednat i o modifikace obsahu tak, aby byl žákovi přístupný s využitím jiných metod forem či organizace práce. Ne každá změna obsahu vzdělávání s sebou přináší následnou změnu očekávaných výstupů. Každá změna výstupů (jak je popsáno v kapitole 5) však přináší změnu vzdělávacího obsahu. ■

3.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Základním východiskem pro úpravu obsahu vzdělávání je školský zákon, v platném znění, § 16 odst. 2, bod 2, kde se uvádí, že podpůrná opatření spočívají v „*úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálněpedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky*“.

Jinou situaci, která ve svém důsledku vede k úpravě vzdělávacího obsahu, popisuje školský zákon, v platném znění, v § 50.

Východiskem těchto úprav je zdravotní stav žáka, který mu neumožňuje zúčastnit se části nebo úplně výuky některého předmětu.

„(2) Ředitel školy může ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu. V předmětu tělesná výchova ředitel školy uvolní žáka z vyučování na základě posudku vydaného registrujícím lékařem, pokud má být žák uvolněn na pololetí školního roku nebo na školní rok. Na první nebo poslední vyučovací hodinu může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady.

(3) Žákovi, který se nemůže pro svůj zdravotní stav po dobu delší než dva měsíce účastnit vyučování, stanoví ředitel školy takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka, nebo mu může povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu podle § 18. Zákonný zástupce žáka je povinen vytvořit pro stanovené vzdělávání podmínky.“

Zákonným předpokladem pro realizaci ustanovení § 50 školského zákona, v platném znění, je žádost zákonného zástupce nezletilého žáka nebo žádost zletilého žáka a existence závažných důvodů, zejména zdravotních, pro které se žák nemůže účastnit vyučování daného předmětu. Zdravotní důvody jsou doloženy potvrzením lékaře. Žák nemůže být uvolněn z předmětu rozhodujícího pro odborné zaměření absolventa školy (což je ovšem podstatnější pro žáka střední školy).

Skupiny žáků, kterých se možnost úpravy obsahu vzdělávání týká, jsou specifikovány v příloze č. 2 vyhlášky č. 27/2021 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Aplikace PO
se stupních
podpory

1. stupeň: legislativa neuvádí možnosti úpravy obsahu vzdělávání (je však zřejmé, že bude u žáka, který se vrátil po nemoci, uplatňovat jeho posun v čase; možné je rovněž obohacování učiva v předmětech, v nichž žák vyniká – předejdeme tak ztrátě motivace k učení; podrobně je popsáno v kapitole 3.2).

2. stupeň: umožňuje pouze obohacování učiva nad rámec ŠVP. Bude se tedy týkat zejména žáků nadaných a mimořádně nadaných.

3. stupeň: umožňuje úpravy obsahu v dílčích oblastech, které žák nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem. Umožňuje rovněž navýšení hodin výuky českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem (blíže rozepsáno v kapitole 8 části A Katalogu Specifika PO u dětí s odlišným mateřským jazykem).

4. stupeň: umožňuje vyšší úroveň úprav v oblastech, které žák nemůže kvůli svým možnostem a schopnostem zvládnout. Pouze u skupiny žáků s lehkým mentálním postižením (blíže rozepsáno v dílčí části Katalogu PO pro žáky s mentálním postižením) lze upravovat obsah vzdělání do takové míry, že jsou tím zásadně změněny výstupy (minimálními požadavky na žáky jsou uvedeny v minimální úrovni očekávaných výstupů – tzv. výstupy p). Žákům s odlišným mateřským jazykem tento stupeň podpory umožňuje opět čerpat hodinovou dotaci na podporu výuky českého jazyka (ve vyšším rozsahu než

ve stupni 2). Skupinou žáků s tzv. dvojí výjimečností jsou míněni žáci, kteří jsou kvůli svému handicapu zařazeni do skupiny žáků se SVP a zároveň projevují v některé oblasti nadání. U nich pak může dojít zároveň k obohacení i redukci (modifikaci) obsahu vzdělávání.

5. stupeň: princip úprav je shodný jako v předcházejícím stupni. Vzhledem k zásadnějším dopadům znevýhodnění žáka do vzdělávání bude však intenzita úprav razantnější. Žáci se středně těžkým či těžkým mentálním postižením mají upraven obsah vzdělávání samostatným RVP (blíže rozepsáno v dílčí části Katalogu PO pro žáky mentálním postižením). Vyhláška nepopisuje podporu pro žáky s OMJ a s nadáním, protože ti z těchto důvodů čerpají vždy nejvýše podporu ve 3. stupni.

Možnosti
úprav
obsahu
vzdělávání
vyplývajících
z RVP ZV

Konkrétní možnosti úprav obsahu vzdělávání jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Popsané úpravy se týkají vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a jsou popsány v poznámkách ke vzdělávacím oblastem (kapitola 7.2) uvedených pod učebním plánem v RVP ZV (MŠMT, 2017):

„... vzdělávací obsah vzdělávacích oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepším zájmu žáka s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně dle § 16 odst. 2 písm. b) jiným vzdělávacím obsahem v rámci IVP“ (aplikace je blíže popsána v dílčích částech Katalogu).

„... vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Další cizí jazyk je možné nahradit v nejlepším zájmu žáka cizince vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Cizí jazyk.“

Další možnosti úprav se týkají žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) a jsou popsány v části D kapitole 8 RVP ZV (MŠMT, 2017):

„... K úpravám vzdělávacích obsahů stanovených v ŠVP dochází v IVP žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně (týká se žáků s lehkým mentálním postižením). To znamená, že části vzdělávacích obsahů některých vzdělávacích oborů lze nahradit jinými vzdělávacími obsahy nebo celý vzdělávací obsah některého vzdělávacího oboru lze nahradit obsahem jiného vzdělávacího oboru, který lépe vyhovuje jejich vzdělávacím možnostem. V IVP žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními třetího stupně (týká se žáků s lehkým mentálním postižením) a čtvrtého stupně lze v souvislosti s náhradou části nebo celého vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů změnit minimální časové dotace vzdělávacích oblastí (oborů) stanovené v kapitole 7 RVP ZV.“

Jiné (v RVP nepopsané) úpravy obsahu vzdělávání jsou výhradně v kompetenci pracovníka školského poradenského zařízení, který při jejich doporučení vždy respektuje nejlepší zájem žáka, jeho možnosti a schopnosti.

Změna obsahu vzdělávání neznamena vždy úpravu očekávaných výstupů vzdělávání. **Zatímco při úpravách vzdělávacích obsahů nemusíme vždy nutně měnit očekávané výstupy, při úpravě očekávaných výstupů musíme vždy změnit i vzdělávací obsahy. ■**

3.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Uvedená legislativa poměrně jasně určuje hranice, v nichž je možné provádět úpravy obsahu vzdělávání.

I když právní normy nepopisují možnosti úprav obsahu vzdělávání pro žáky s potřebou podpory v 1. stupni, v praxi se setkáme zejména s potřebou úpravy obsahu v situaci, kdy se žák vrátí po delší absenci do školy. Leží před ním úkol doučit se látku, kterou díky absenci zameškal. V tomto případě lze časově upravit obsah vzdělávání (zpravidla na tak dlouhou dobu, jakou trvala absence žáka). Je zřejmé, že ne každý žák dokáže tuto situaci zvládnout sám a bez podpory školy může být tato nezvládnutá absence startem ke školnímu selhávání a neúspěchu. Je tedy nanejvýš vhodné společně se žákem a všemi vyučujícími vytvořit harmonogram, v němž je jasně uvedeno, kdy bude zameškané učivo dopsáno, doučeno (které učivo se žák zvládne doučit sám, které mu bude pedagogem vysvětleno v rámci konzultačních hodin), kdy přijde na řadu ověřování pochopení učiva, hodnocení a klasifikace. Z uvedeného je zřejmé, že 1. stupeň podpůrných opatření v této oblasti umožňuje jen časový přesun učiva, v žádném případě jeho redukci.

Další možnosti úprav obsahu vzdělávání

U žáků s potřebou podpůrných opatření ve 2. stupni je situace složitější. Redukce učiva není umožněna, přesto žák není schopen (nejčastěji z důvodů nižšího nadání) naplnit bezezbytku nároky dané očekávanými výstupy RVP ZV. Blíže je tato situace popsána v dílčí části Katalogu PO pro žáky s mentálním postižením.

Ve vyšších stupních podpory lze aplikovat podpůrné opatření náhrada vzdělávacího obsahu. Uvedené příklady uvádějí možnosti jeho aplikace:

ČÁSTEČNÁ NÁHRADA VZDĚLÁVACÍHO OBSAHU NĚKTERÉHO VZDĚLÁVACÍHO OBORU

- Další cizí jazyk je nahrazen jazykem českým (stejný počet hodin) – v rámci jednoho vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace.
- Chemie se nahradí přírodopisem – v rámci jednoho vzdělávacího oboru Člověk a příroda.

Částečná náhrada vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru

NÁHRADA CELÉHO VZDĚLÁVACÍHO OBORU OBSAHEM JINÉHO VZDĚLÁVACÍHO OBORU

- Cizí jazyk se nahradí předmětem Člověk a svět práce (je možné pouze u žáků s LMP).
- Fyzika se nahradí českým jazykem.

Náhrada celého vzdělávacího oboru obsahem jiného vzdělávacího oboru

ZMĚNA MINIMÁLNÍ ČASOVÉ DOTACE VZDĚLÁVACÍCH OBORŮ

- Hodinová dotace předmětu Člověk a svět práce se navýší o část hodinové dotace na chemii (je možné pouze u žáků s LMP).

Změna minimální časové dotace vzdělávacích oborů

Výše uvedené náhrady vzdělávacího obsahu lze realizovat pouze na základě vypracovaného IVP.

Úprava obsahu vzdělávání úzce souvisí s podpůrným opatřením zařazení předmětu speciálněpedagogické péče a intervence (blíže v popisu těchto PO).

Od 3. stupně PO může být také obsah učiva v odůvodněných případech modifikován. To znamená, že daný učební obsah vyučujeme způsobem, který žák zvládne, mnohdy za cenu snížení nároků a kvality výstupu, přesto však princip učiva zůstává zachován (např. u slabozrakého žáka rýsujeme fixou s přesností na 0,5 cm). U žáků s lehkým mentálním postižením lze redukovat náročnost (obsah) učiva až do stadia minimálních úrovní očekávaných výstupů (číslo výstupu je doplněno písmenem p). Blíže se touto problematikou zabývá identická kapitola v dílčí části Katalogu PO pro žáky s mentálním postižením.

Od 4. stupně PO lze do úrovně minimálních výstupů redukovat obsah učiva i u žáků bez LMP, jimž však jejich zdravotní stav neumožňuje naplnit výstupy očekávané.

Možnosti úprav obsahu vzdělávání, které vyplývají z § 50 školského zákona, v platném znění, se využívají u žáků s těžkým zdravotním postižením či závažným onemocněním, které jim omezuje či znemožňuje účastnit se výuky ve škole. V případě, že lékař doporučí u žáka ze závažných zdravotních důvodů omezení docházky do školy, doporučí žákovi ŠPZ úpravu časové dotace strávené ve škole. Škola sestaví rozvrh hodin tak, aby v něm byly zastoupeny všechny vzdělávací obory, a přistoupí k uzpůsobení vzdělávacích obsahů. Dle závažnosti zdravotního stavu žáka může úprava obsahu vzdělávání spočívat v:

- uvolnění z některého předmětů (nejčastěji z TV: zde je možná náhrada jiným vzdělávacím obsahem souvisejícím se znevýhodněním žáka – např. logopedická péče nebo v případě odpoledního vyučování se žák hodiny prostě neúčastní),
- vzdělávání žáka v domácím prostředí (kombinuje se výuka učitelem kmenové školy, který v pravidelném intervalu přichází za žákem domů, s intenzivní domácí přípravou s využitím IT komunikací se školou – vzdělávací obsah nemusí být zásadně změněn),
- vzdělávání žáka v domácím prostředí (kombinuje se výuka učitelem kmenové školy, který v pravidelném intervalu přichází za žákem domů, s intenzivní domácí přípravou s využitím IT komunikací se školou – vzdělávací obsah je zásadně redukován, protože žák ze zdravotních důvodů není schopen absolvovat výuku v plném rozsahu),
- rozložení vzdělávacího obsahu do více let školní docházky.

Podrobněji je tato problematika popsána v dílčí části Katalogu PO pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním.

Při úpravách obsahu vzdělávání je potřeba vždy zvažovat, zda a do jaké míry se snížením nároků na obsah učiva může ovlivnit další vzdělávání, případně profesní uplatnění žáka. Týká se to jak žáků např. se smyslovým postižením, u nichž snížení nároků v předmětech důležitých pro další studium (práci) může snížit jejich konkurenceschopnost. Na druhé straně lpění učitele na perfektním zvládnutí náročného výstupu např. v dějepise může znamenat závažnou překážku pro úspěšné ukončení základního vzdělání u žáka chystajícího se na profesní dráhu opraváře zemědělských strojů. Z toho důvodu je nutné u plánování snížení nároků na objem a obsah učiva vždy přemýšlet o další vzdělávací (profesní) dráze žáka. ■

4 Formy vzdělávání

— Pavlína Baslerová —

Většina žáků plní svou školní docházku (základní i střední) denní formou docházky do školy. Školská legislativa však umožňuje i jiné formy jejího plnění, jejichž specifika je nutné zvažovat i při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na jedné straně mohou být vhodnou volbou v případě, kdy zdravotní stav žáka neumožňuje pravidelnou návštěvu školy, na druhé straně může omezit sociální kontakty žáka, jeden z hlavních důvodů inkluzivního vzdělávání. ■

4.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Možnosti docházky do školy jsou uvedeny ve školském zákoně.

U základního vzdělávání jsou ve školském zákoně popsány dvě formy: denní a individuální. Denním vzděláváním se rozumí „výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku“ (§ 25 odst. 2, písm. a) školského zákona, v platném znění).

Formy
vzdělávání
v základní
škole

Školský zákon, v platném znění, v § 41 popisuje podmínky individuálního vzdělávání žáka v základní škole. Jedná se o formu vzdělávání založenou na tom, že žáka vzdělává zpravidla jeden z rodičů v domácím prostředí. Žák je zapsán v kmenové škole, která prostřednictvím pravidelných pololetních zkoušek průběžně hodnotí efektivitu této formy vzdělávání.

Formy
vzdělávání
ve střední
škole

Střední vzdělávání umožňuje více možností forem vzdělávání, uvedených v § 25 školského zákona, v platném znění. Kromě klasické denní formy je to:

- večerní forma vzdělávání (organizovaná pravidelně v odpoledních či večerních hodinách v rozsahu 10–18 hodin týdně),
- dálková forma vzdělávání (samostudium doplněné o konzultace v rozsahu 200 až 250 hodin ročně),
- distanční forma vzdělávání (uskutečňované převážně prostřednictvím informačních technologií spojených s konzultacemi),
- kombinovaná forma vzdělávání (kombinace denní a některé z výše uvedených norem).

Je nutné uvést, že výše uvedené formy středního vzdělávání nejsou organizovány individuálně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou však možnostmi, které lze využít při vzdělávání těchto žáků v případech, kdy jim jejich zdravotní stav neumožňuje denní docházku do školy.

Individuální vzdělávání na středních školách naše legislativa neumožňuje.

§ 50 školského zákona, v platném znění, dává možnost žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami i při denní formě docházky do školy upravit rozsah docházky do školy: „Ředitel školy může ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu.“

Toto ustanovení spolu s textem uvedeným v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, pro všech 5 stupňů podpůrných opatření („Forma vzdělávání je volena na základě věku žáka a požadavků na organizaci jeho vzdělávání, které vždy respektují speciální vzdělávací potřeby žáka nebo jiné závažné důvody na straně žáka.“) umožňuje zohlednit individualitu každého žáka se SVP a upravit formu vzdělávání jeho aktuálním možnostem. ■

4.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

V následujícím textu jsou popsány možnosti úprav denní formy vzdělávání, protože právě zdravotní stav je u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejčastějším důvodem potřeby zkrátit dobu strávenou ve škole.

Časové
úpravy
denní
formy
vzdělávání

Případné časové úpravy vždy souvisejí s úpravou učiva, a proto je nutné je v každém případě zohlednit v individuálním vzdělávacím plánu. Ten je pro konkrétního žáka závazným vzdělávacím dokumentem a škola k jeho zpracování potřebuje doporučení školského poradenského zařízení a souhlas zákonného zástupce. Z toho vyplývá, že k případné

změně formy vzdělávání je vhodné dosáhnout konsenzu mezi všemi zainteresovanými stranami. Pro snížení počtu hodin strávených ve škole je zdravotní stav žáka zásadní. Z tohoto důvodu je rozhodující stanovisko ošetřujícího lékaře. Ten by měl písemně stanovit optimální dobu, po kterou je žák schopen vzdělávat se v třídním kolektivu, a jeho stanovisko by mělo být východiskem pro jednání zákonného zástupce (zletilého žáka), školy a školského poradenského zařízení v otázce organizace vzdělávání.

Poradenský pracovník nalezne právní oporu pro své doporučení ve výše zmíněném § 50 školského zákona, v platném znění, případně v popisu obsahu individuálního vzdělávacího plánu týkajícího se možnosti úpravy časového a obsahového rozvržení učiva (vyhl. č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, § 3 odst. 3, písm. b).

Poněkud jiné postavení má individuální vzdělávání. Rozhodujícím činitelem pro jeho zavedení je zákonný zástupce. Ten sice musí ve své žádosti, kterou předkládá řediteli kmenové školy, doložit vyjádření školského poradenského zařízení (školský zákon, v platném znění, § 41 odst. 2, písm. h), ale žádná právní norma nezakazuje řediteli žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání povolit přes nesouhlasné stanovisko ŠPZ.

**Možnosti
individuálního
vzdělávání**

Fakt, že má žák zkrácenou časovou dotaci docházky do školy, neznamena, že je žákovi automaticky zkrácena dotace určená ke vzdělávání. Vzdělávání se jen v různém rozsahu přesouvá nejčastěji do domácího prostředí s různým podílem angažovanosti pedagogů kmenové školy a zákonných zástupců na výuce a s využitím informačních technologií (např. skype).

**Naplnění
obsahu
vzdělávání
při zkrácení
pobytu
ve škole**

U žáků s těžkým kombinovaným postižením se můžeme setkat se situací, kdy kvůli svému závažnému zdravotnímu stavu nejsou schopni absolvovat celý objem výuky (třebaže rozdělený na část absolvovanou ve škole a zbytek v domácím prostředí). Pak je nutno pečlivě vybrat vzdělávací obsah tak, aby byl žákovi co nejvíce prospěšný. Konkrétní popis těchto možností (v závislosti na druhu a stupni znevýhodnění žáka) naleznete v dílčích částech Katalogu PO.

Jedním ze zásadních důvodů, které stojí za začleněním žáka do vzdělávání v tzv. běžné škole, je šance na sdílení školního života v místě bydliště a ve vrstevnické skupině. Ta svou heterogenitou učí žáky toleranci a respektu všech jejích členů bez ohledu na jejich zdravotní stav či sociální status. I proto (nejen z hlediska možností dosáhnout optimálních výsledků vzdělávání) je nutné zvažovat, zda volba formy vzdělávání, které časově omezuje délku pobytu žáka ve školní třídě, je ve prospěch žáka se SVP.



Vojtěch je žák s kombinovaným postižením. Má výrazná tělesná omezení a intelekt v pásnu středně těžké mentální retardace. Největším omezením však je významně snížená funkčnost imunitního systému, která po většinu roku znemožňuje docházku do školy, neboť jakýkoliv infekcí by mohl mít fatální následky pro jeho život.

Po domluvě s ošetřujícím lékařem bylo rozhodnuto, že ten před každou Vojtovou návštěvou školy posoudí předem jeho zdravotní stav a rozhodne

o vhodnosti docházky do prostor školy. Přesto nebyl Vojtěch vyloučen ze školního vzdělávání. Jedna z učitelek základní školy speciální, které je Vojtěch žákem, má upravený svůj rozvrh tak, aby bylo možno Vojtěcha vzdělávat jedenkrát týdně v rozsahu pěti hodin. V tuto dobu za ním dochází do domácího prostředí. Výuky je povětšinou přítomna i Vojtěchova matka (ta díky synovu zdravotnímu stavu nedochází do zaměstnání), a je tak bezprostředně informována o vyučovaném obsahu i pokrocích syna. Může proto poměrně jednoduše navázat v další dny na realizovanou výuku. Dny, kdy Vojtěchův zdravotní stav (a zdravotní stav spolužáků) umožňuje Vojtěchův vstup do školní třídy, jsou využívány zejména k aktivitám, které preferují kooperaci žáků a jsou zaměřeny na rozvoj sociálních kompetencí všech žáků ve třídě. V době Vojtěchovy nepřítomnosti s ním spolužáci komunikují prostřednictvím předávaných písemných zpráv a obrázků a nově také prostřednictvím skypové komunikace.

Důležité je uvést, že pravidelné návštěvy učitelky v rodině nejsou důležité jen pro Vojtěcha, ale také pro jeho maminku, která je kvůli potřebě nepřetržité péče o syna ohrožena sociální segregací. ■

5 Úpravy očekávaných výstupů

— Eva Čadová —

Výstupy (výsledky vzdělávání) uvedené v RVP vymezují, co je očekávaným výsledkem vzdělávání při osvojování učiva jednotlivých vzdělávacích předmětů. Obsah očekávaných výstupů podrobněji vymezují standardy. Jsou určeny na pomoc školské praxi a jejich smyslem je účinně napomáhat při dosahování stanovených cílů. Do RVP ZV jsou vloženy jako příloha Standardy pro základní vzdělávání.

Standardy pomocí indikátorů konkretizují obsah očekávaných výstupů RVP ZV a stanovují minimální úroveň jejich zvládnutí, kterou je třeba dosahovat se všemi žáky. Standardy vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacích oborů stanovených v RVP ZV. Tyto výstupy dále pomocí indikátorů konkretizují a doplňují o ukázky ilustrativních úloh. ■

5.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Základní vzdělávání, kterým se dosahuje stupně základní vzdělání, se realizuje v oboru vzdělání základní škola. V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání všech žáků tedy vymezuje RVP ZV, který je východiskem pro tvorbu ŠVP. Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků dané školy.

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Očekávané výstupy

Očekávané výstupy (závazné) vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo na konci 3., 5. a 9. ročníku. Mělo by se jednat o výstupy, které by měly být jednotné ve všech školách. Mohou být tedy užitečným vodítkem při hledání toho podstatného, na co se ve vzdělávání konkrétního žáka soustředit.

Dílčí výstupy

V ostatních ročnících si pak školy stanovují pouze **dílčí výstupy**, které nemusí být ve všech školách shodné a mohou být u žáků s potřebou podpory rozvolňovány a upravovány.

Při plánování a realizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší. Účelem podpory vzdělávání těchto žáků je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti.

K úpravám očekávaných výstupů stanovených v ŠVP se využívá podpůrné opatření IVP. To umožňuje u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, za podmínek stanovených školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, upravovat očekávané výstupy vzdělávání, případně je možné přizpůsobit i výběr učiva. Upravené očekávané výstupy pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními vzdělávané podle RVP ZV musí být na vyšší úrovni, než jsou očekávané výstupy stanovené v RVP ZŠS.

Na úrovni IVP je možné na doporučení ŠPZ (v případech stanovených Přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění) v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáků a aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima.

Náhrada části vzdělávacích obsahů

Při potřebě náhrady části vzdělávacích obsahů některých vzdělávacích oborů jinými vzdělávacími obsahy nebo náhrady celého vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru jiným, který lépe vyhovuje vzdělávacím možnostem žáků, se využívá podpůrné opatření úprava obsahů a výstupů ze vzdělávání, a to prostřednictvím podpůrného opatření IVP u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, za podmínek stanovených školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. V IVP žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními lze v souvislosti s touto náhradou části nebo celého vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů změnit minimální časové dotace vzdělávacích oblastí (oborů) stanovené v kapitole 7 RVP ZV. ■

5.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pro práci s úpravou úrovně očekávaných výstupů je důležité dodržet několik zásad:

- Úprava se týká žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními teprve od třetího stupně podpory; a to nikoli všech, ale jen žáků s LMP.
- Úprava by měla být specifikována v IVP konkrétního žáka.
- Tato úroveň je v RVP ZV definována jako minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.

Úprava očekávaných výstupů v IVP konkrétního žáka musí být provedena tak, aby bylo prokazatelné, že jejich úroveň převyšuje úroveň, která by byla při jejich odvození od očekávaných výstupů stanovených v RVP pro obor vzdělání základní škola speciální. Toto ustanovení je naplněním školského zákona, který ukládá vymezit rámcové vzdělávací programy. V případě, že by se nejednalo o úroveň vyšší, žák by se vzdělával podle RVP pro obor základní škola speciální a nedosáhl by základního vzdělání, ale základů vzdělání. ■

5.3 CO JE ZMĚNA (SNÍŽENÍ) VÝSTUPU, CO JE NAHRAZENÍ VÝSTUPU JINÝM

Z výše uvedeného vyplývá, že u žáků s potřebou podpory se od třetího stupně podpory (u žáků s LMP), případně u žáků s potřebou vyšších stupňů podpory můžeme ve vzdělávání snížit očekávanou úroveň výstupů až do minimální úrovně očekávaných výstupů. Dalo by se tedy říci, že se jedná o prosté snížení úrovně výstupů.

**Snížení
výstupů**

Snížení výstupů však některým žákům (zvláště ve vyšších stupních podpory) nemusí stačit. Přesný popis toho, jaké jsou v těchto případech možnosti, není nikde v legislativě specifikován. Příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, pouze ve čtvrtém stupni podpory uvádí: „... Úprava obsahu vzdělávání žáka v řadě oblastí, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem. Úprava výstupů ze vzdělávání v souladu s možnostmi žáků, které vyplývají z jejich speciálních vzdělávacích potřeb, snaha využívat maximálně potenciál ke vzdělávání žáka při zachování pozitivní motivace ke vzdělávání, s cílem přípravy na život...“

V pátém stupni též vyhlášky k tomu dodává: „... Obsah učiva je zpravidla modifikován a také výrazně redukován vzhledem k možnostem žáků, je umožněno vzdělávání v mezích daných příslušným rámcovým vzdělávacím programem podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, podle upraveného školního vzdělávacího programu, prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu nebo vzdělávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální, oba díly. Úprava výstupů ze vzdělávání vyplývá z úpravy a především redukce a modifikace...“

Jedná se o velmi nesrozumitelný a nejasný popis, ze kterého by šlo odvodit i to, že ve čtvrtém a pátém stupni podpory lze upravovat vlastně cokoli, ale není uvedeno jak.

**Nahrazení
(vypuštění)
výstupu**

V praxi je často nutné improvizovat a hledat možnosti, jak upravit výstupy pro žáky s vyššími stupni podpory tak, aby se opravdu naplnily jejich vzdělávací potřeby.

Často je nutné nejen snižovat úroveň výstupu, ale i některé výstupy (a samozřejmě i obsahy učiva jednotlivých předmětů) **nahrazovat nebo vypouštět**. Vždy záleží na rozsahu dopadu postižení žáka do vzdělávání a na konkrétních možnostech žáka dopady postižení kompenzovat. Úpravy tedy bývají výrazně rozdílné, závisejí nejen na typu postižení, ale především na rozsahu dopadu postižení do vzdělávání žáka. Přesnější popis možností je uveden ve speciálních částech Katalogu.



V nejlepším zájmu žáka s LMP lze na doporučení ŠPZ s cílem dosažení osobního maxima žáka využít opatření, které spočívá v náhradě vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru jiným vzdělávacím obsahem (např. tematický okruh vzdělávacího oboru Cizí jazyk čtení s porozuměním nebo psaní nahradit poslechem s porozuměním a mluvením).

Možné je i nahradit obsah některého vzdělávacího oboru obsahem jiného vzdělávacího oboru (např. vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk ve třetím ročníku nahradit vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura nebo obsah vzdělávacího oboru Další cizí jazyk na 2. stupni nahradit vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Cizí jazyk) – obojí se samozřejmě promítne i do výstupů.

U žáků s těžkým kombinovaným postižením (např. s těžkými poruchami komunikace a závažným motorickým postižením) je někdy třeba celé části výstupů bez náhrady vypustit... ■

6 Organizace výuky

— Lenka Felcmanová —

Podpůrná opatření v oblasti organizace výuky zahrnují úpravy v prostorovém a časovém uspořádání výuky. Jedná se o opatření, která jsou v úzké vazbě k personální podpoře, protože ve vyšších stupních mohou vyžadovat přítomnost dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga nebo druhého učitele. Podpůrná opatření uvedená níže jsou směřována jak do výuky, tak do volného času žáka, který tráví ve školním prostředí. ■

6.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Úpravu organizace výuky v obecné rovině definuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, v příloze č. 1 obsahující přehled podpůrných opatření. Použití jednotlivých forem úprav se liší dle stupně podpůrného opatření. ■

6.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Úpravy organizace mohou zahrnovat:

- střídání činností během výuky,
- změnu zasedacího pořádku či uspořádání třídy v rámci vyučovací jednotky,
- organizační podporu mimoškolního vzdělávání (včetně exkurzí),
- možnost úpravy pracovního prostředí a pracovního místa žáka,
- úpravy organizace směřující k podpoře koncentrace pozornosti a dodržování zásad pracovní hygieny,
- podporu zajištěnou přítomností asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka (od 3. stupně výše),
- uzpůsobení organizace výuky s ohledem na zvýšenou potřebu odpočinku a specifika v oblasti stravování, podávání léků aj.,
- stanovení odlišné délky vyučovací jednotky (zkrácení, prodloužení, dělení či spojování)
- možnost částečného individuálního vzdělávání žáka za podpory pedagogickým pracovníkem (učitelem, speciálním pedagogem, od 3. stupně výše),
- možnost působení osoby, která žákovi poskytuje při pobytu ve škole podporu podle jiného právního předpisu (např. osobní asistent, 4. a 5. stupeň),
- vzdělávání zajišťované pedagogickým pracovníkem školy v domácím prostředí žáka (5. stupeň).

V rámci této oblasti budou popsány následující úpravy v organizaci výuky:

- Úprava časového uspořádání výuky
- Úprava prostorového uspořádání výuky
- Volný čas ve školním prostředí ■

6.2.1 ÚPRAVA ČASOVÉHO USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Opatření spočívá v úpravě obvyklého časového uspořádání vyučování. Úpravy se mohou týkat zahájení vyučování, délky vyučovacích jednotek, rozložení dopolední a odpolední výuky. Opatření také zahrnuje strukturaci činností v rámci vyučovací jednotky do kratších časových celků, zařazování relaxačních přestávek v době výuky a individualizaci časové dotace věnované konkrétním činnostem dle speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Jedná se o přizpůsobení času věnovaného některým činnostem při vyučování a množství požadované práce osobnímu tempu žáka.

Podpůrné opatření umožňuje respektování individuálního pracovního tempa žáka a předcházení jeho únavě a ztrátě koncentrace pozornosti. Každý žák má jiné psychomotorické tempo, které je schopen přizpůsobovat očekávanému tempu práce třídy jen do určité míry. U žáků s výrazněji pomalejším nebo naopak velmi rychlým pracovním tempem může být požadavek přizpůsobení se očekávanému tempu práce spojen s rizikem postupné demotivace a snižování kvality výsledků školní práce.

Úprava délky vyučovací jednotky umožňuje realizaci aktivit posilujících vnitřní motivaci k učení (projektová, epochová nebo integrovaná tematická výuka).

Níže uvedené varianty podpůrného opatření jsou převzaty z Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

ZMĚNA ČASU ZAHÁJENÍ VYUČOVÁNÍ

Pozdějším zahájením vyučování v ranních hodinách je možné předcházet snížené aktivitě žáků v důsledku únavy a také pozdním příchodům žáků do školy. Opatření je vhodné aplikovat, pokud je jeho zavedení přínosem pro převažující většinu žáků. Přistoupí-li škola k tomuto opatření, je třeba zajistit, aby žáci, kteří do školy přicházejí dříve (např. žáci dojíždějící hromadnou dopravou z okolních obcí), měli možnost dobu do zahájení vyučování strávit na bezpečném místě se zajištěným dozorem. Změnu je třeba projednat se všemi aktéry včetně rodičů žáků.

Změna
času
zahájení
vyučování

ZMĚNA POMĚRU DOPOLEDNÍHO A ODPOLEDNÍHO VYUČOVÁNÍ

Úprava může spočívat např. ve zkrácení dopoledního vyučování na 4 až 5 vyučovacích hodin, zařazení jedné hodiny na oběd a odpočinek a následně pokračování v odpoledním vyučování v rozsahu 2 hodin (příklad se týká druhého stupně ZŠ). V době mezi dopolední a odpolední výukou je třeba žákům umožnit pobyt ve škole se zajištěním dozoru – viz podpůrné opatření volný čas ve školním prostředí. Změnu je třeba projednat se všemi aktéry včetně rodičů žáků.

Změna
poměru
dopoledního
a odpoledního
vyučování

ÚPRAVA DÉLKY VYUČOVACÍ JEDNOTKY

Úprava časového členění výuky do delších časových celků se osvědčuje při projektové výuce, epochové výuce či integrované tematické výuce. Umožňuje věnovat se učební látce po potřebnou dobu v průběhu dne, týdne či delšího časového úseku. Žáci mohou pracovat bez časového stresu a lépe se soustředí na vzdělávací obsah. Učiteli tato úprava dává prostor využívat časově náročnější metody a postupy založené na prožitku, které jsou pro žáky atraktivní.

Úprava
délky
vyučovací
jednotky

V případě prodloužení vyučovací jednotky je třeba monitorovat schopnost koncentrace pozornosti žáka na realizovanou činnost a dle potřeby umožňovat relaxační přestávky.

- *Interdisciplinární bloková výuka*, ve které jsou určité tematické celky (např. roční období, voda) nadřazené předmětům, se obvykle snáze realizuje na prvním stupni základní školy.
- *Předmětové bloky*, ve kterých je nastaven delší čas pro jednotlivé předměty (obvykle 2–3 vyučovací hodiny pro jeden předmět v jednom vyučovacím dni), se osvědčují na druhém stupni základní školy a středních školách.
- *Epochové vyučování* umožňuje se intenzivně věnovat jednomu tématu po určitý časový úsek. Obvykle se jedná o 2–3 vyučovací hodiny věnované každý den jednomu

tématu do jeho obsáhnutí žáky. Žáci se tak mohou po dobu jednoho až dvou týdnů každý den věnovat určitému tématu, ve kterém si systematicky prohlubují poznání.

Délku vyučovací jednotky je možné také zkracovat či dělit. Tato úprava je obvykle uplatňována u žáků s potřebou podpůrného opatření 4. a 5. stupně.

STŘÍDÁNÍ ČINNOSTÍ

Střídání činností

Jedná se o úpravu spočívající v častějším střídání činností v rámci vyučovací jednotky. Střídáme činnosti vyžadující klidnou soustředěnou práci (poslech výkladu, psaní do sešitu) s aktivizujícími činnostmi (práci s pomůckami, skupinovou činností, prací na interaktivní tabuli apod.) a také s krátkými relaxačními přestávkami, které mohou být naplněny relaxačními cvičeními všech žáků ve třídě. Pravidelné zařazování krátkých relaxačních přestávek zlepšuje schopnost soustředěné práce u většiny žáků.

Při plánování činností dbáme na to, aby se dostatečně často střídaly činnosti s různým nárokem na pozornost a dílčí schopnosti (čtení, psaní apod.). Činnosti na pozornost náročnější (demonstrace či výklad nové látky, opisování textu, čtení) by měly následovat činnosti na pozornost méně náročné (hra či jiná aktivizující činnost na opakování již fixované látky, psychomotorická cvičení, krátké relaxační cvičení, diskuse o probraném tématu apod.).

INDIVIDUALIZACE ČASOVÉ DOTACE VĚNOVANÉ KONKRÉTNÍM ČINNOSTEM A OBJEMU PRÁCE

Individualizace časové dotace věnované konkrétním činnostem a objemu práce

Jedná se o přizpůsobení času věnovanému konkrétním činnostem při vyučování a objemu požadované práce osobnímu tempu a individuálním potřebám žáka.

Postupujeme tak, že:

- žákovi zkrátíme zadanou práci,
- zvolíme alternativní zadání práce snižující nárok na pozornost nebo dílčí schopnost, kterou má žák oslabenou,
- akceptujeme rozsah práce, kterou žák za stanovenou dobu stihl udělat.

Rozsah a náročnost zadávaných činností přizpůsobujeme aktuálním schopnostem jejich realizace žákem. V případě potřeby žákovi zadáme individuální činnost, která se liší od činnosti zbytku třídy. K tomuto účelu lze využít další pracovní místo ve třídě, kde žák může pracovat samostatně na základě pokynů učitele nebo pod vedením dalšího pedagogického pracovníka, viz PO Organizace výuky – Úprava prostorového uspořádání výuky.

Pokud jsme žákovi snížili objem práce na rozsah, o kterém bezpečně víme, že je schopen zvládnout, důsledně dbáme na dokončení práce ve stanoveném rozsahu. Žák by neměl získat pocit, že nezáleží na tom, zda práci dokončí, nebo ne.

Pokud zvolíme strategii akceptace rozsahu práce, kterou žák stihl za danou dobu udělat, za nedokončení práce v plném rozsahu ho netrestáme ani jej nenecháváme práci dodělavat

o přestávce nebo za domácí úkol. Žáka v rámci formativního hodnocení povzbuzujeme k uvědomování si změn v rozsahu zvládnuté práce, abychom posílili jeho práce schopnost.

Kombinací přístupů (zkrácením či úpravou zadání na rozsah, který je žák schopen zvládnout, a současným akceptováním nedokončené práce) můžeme negativně ovlivnit žakovu motivaci a práce schopnost.

Konkrétní doporučení (zejména v souvislosti s alternativními postupy zadání práce a relaxačními přestávkami) jsou popsány v dílčích částech Katalogu dle speciálních vzdělávacích potřeb žáků.

Žákům bychom měli v rámci zpětné vazby poskytovat informaci o tom, jak se vyvíjí jejich práce schopnost, v rámci formativního hodnocení podporujeme u žáků volní úsilí k dokončování činností, překonání dílčích překážek atd. ■

6.2.2 ÚPRAVA PROSTOROVÉHO USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Opatření spočívá v úpravě zasedacího pořádku, rozvržení lavic podle aktuálních potřeb žáků nebo záměrů pedagoga nebo vytvoření dalšího pracovního místa pro samostatnou práci žáka nebo individuální práci pedagoga, resp. asistenta se žákem. Opatření také zahrnuje výuku v jiném než školním prostředí.

Opatření spočívá v uspořádání třídy dle aktuálních potřeb žáků a záměrů pedagoga. Jedná se o trvalou či dočasnou změnu rozmístění nábytku, pomůcek, relaxačních zón apod. v kmenových třídách, odborných učebnách či v družině. Změny jsou prováděny v závislosti na účelu a prostorových, architektonických a akustických podmínkách ve třídách.

Úprava
uspořádání
třídy

Tři nejčastěji užívané způsoby uspořádání lavic ve třídě jsou:

- sálové,
- do tvaru písmene U,
- modulové.

Jedná se o tradiční uspořádání do řad, kdy žáci sedí směrem ke katedře. Je vhodné pro frontální výuku a pro práci ve dvojicích a čtveřicích. Je třeba ohlídat podmínky pro práci žáků sedících v lavici před katedrou, která může zejména vzrůstem menším žákům bránit ve výhledu na tabuli. Variantou tohoto uspořádání je tzv. **krokev**. Jedná se o uspořádání vhodné pro třídy s malým prostorem a vysokým počtem žáků. Lavice jsou umístěny směrem k tabuli v úhlu 45°. Výhodou tohoto uspořádání je, že žáci na sebe oproti tradičnímu uspořádání lépe vidí a lavice zabírají méně místa. Další variantou je uspořádání lavic do **tvaru písmene L**, kdy jsou vždy dvě lavice šikmo k sobě a dotýkají se boky. Toto uspořádání lze dobře využít ke skupinové práci žáků ve dvojicích a čtveřicích i k frontální výuce. Umožňuje dobrý výhled učitele na žáky a naopak.

Sálové
uspořádání

Nevýhodou sálového (zejména tradičního) uspořádání je ztížená komunikace mezi žáky navzájem a riziko, že se učitel bude intenzivněji věnovat žákům v předních lavicích. Žáci v zadních lavicích mohou mít ztížený výhled na činnosti realizované u tabule a také mohou častěji vyrušovat nebo se věnovat jiné než zadané činnosti (Gavora, 2005).

**Uspořádání
lavic
do tvaru
písmene U**

V tomto uspořádání jsou lavice umístěny podél zadní a bočních stěn, prostor v přední části třídy zůstává volný. Toto uspořádání podněcuje vzájemnou interakci mezi žáky, učiteli se v něm snadněji ovlivňuje chování žáků. Umožňuje snadné navázání očního kontaktu mezi všemi aktéry ve třídě a učiteli pak rychlý pohyb mezi žáky. Uspořádání je vhodné pro metody výuky, které staví na interakci mezi žáky a jejich samostatné práci (např. výuka cizích jazyků). Při převažující frontální výuce učitele sedícího za katedrou může být žákům nepříjemné dlouhodobé natočení hlavy směrem k učiteli.

V tomto uspořádání se dobře realizují diskuse, společné řešení problémů a problémových úloh, brainstorming, třídnické hodiny, komunitní a komunikační kruhy apod. Variací tohoto uspořádání je **uspořádání do kruhu**. Kruhovité uspořádání je vhodné zejména pro komunitní a komunikační kruhy a třídnické hodiny. Je-li ve třídě dostatek prostoru, lze aktivity v kruhu realizovat v relaxační části třídy na koberci či za pomoci židlí, aniž by se měnilo uspořádání lavic ve třídě.

Při volbě uspořádání třídy zohledňujeme výhled jednotlivých žáků na tabuli (resp. interaktivní tabuli, plátno nebo multiboard) a akustické podmínky v místnosti.

**Modulové
uspořádání**

V tomto uspořádání jsou lavice sdruženy do skupin (nejčastěji po dvou až čtyřech), žáci sedí kolem sdružených lavic a vzájemně na sebe vidí. Pro modulové uspořádání jsou vhodné kulaté stoly. Uspořádání se hodí pro skupinovou a kooperativní výuku, jeho nevýhodou může být omezení výhledu na tabuli z některých míst. Umožňuje intenzivní interakci mezi žáky v rámci skupiny, učitel může snadno sledovat činnost skupin.

Uspořádání třídy lze měnit také flexibilně v návaznosti na konkrétní činnosti, vhodné je např. úpravu provést pro podporu kooperace mezi žáky v rámci blokove výuky či projektové činnosti, výuku cizích jazyků nebo pro třídnické hodiny.

**Úprava
zasedacího
pořádku**

Pro žáka se zvýšenou potřebou podpory je vhodné vybrat místo ve třídě, které bude učiteli snadno dostupné a umožní intenzivnější vizuální kontakt se žákem.

Pro žáka s potřebou podpůrných opatření volíme pracovní místo v blízkosti učitele (lavice v přední části třídy, v případě uspořádání do U v blízkosti katedry). Umožňuje nám snadný kontakt se žákem a průběžný dohled nad jeho činností. Můžeme snadno ověřovat, zda žák rozumí pokynům a ví, co a jak má dělat. Důležitá je i volba spolužáka v lavici. Mělo by se jednat o žáka s dobrými vzdělávacími výsledky a klidnější přátelskou povahou, který žákovi v případě potřeby pomůže a zároveň mu bude vzorem v pracovních postupech, způsobu organizace práce apod. Za předpokladu, že podporu žáka se SVP nenecháme výhradně na jeho spolužákovi a všechny žáky ve třídě vedeme k vzájemné podpoře, může být sezení ve společné lavici výhodné pro obě strany. Žák se SVP má pozitivní vrstevnický vzor a jeho spolužák si rozvíjí „lektorské“ dovednosti i vlastní učení. Výzkumy potvrzují, že se nejlépe sami něco učíme tím, že to učíme druhé (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Pokud společně se žákem dojdeme k závěru, že pro něj bude vhodnější sedět sám (žák to tak sám chce), tuto volbu mu umožníme. Do výuky současně zařazujeme dostatek kooperativních činností, aby žák měl v rámci výuky každodenní možnost kontaktu se spolužáky.

Nežádka je třeba přistoupit ke změně zasedacího pořádku v průběhu školního roku. Tato potřeba může vzniknout např. tím, že se obtíže žáka (žáků) začnou projevovat až později nebo se konstelace žáků v lavici ukáže jako nevhodná. V souvislosti se změnou zasedacího pořádku žáky opakovaně ujišťujeme, že se nejedná o trest, ale o snahu pomoci žákům, aby se jim lépe učilo. Žáky na začátku školního roku také můžeme informovat o tom, že se zasedací pořádek bude v průběhu školního roku měnit s cílem podpory jejich učení. Žákům můžeme též sdělit, že zasedací pořádek měníme kvůli tomu, že není vhodné se celý rok dívat na tabuli z jednoho úhlu. Snadněji pak přijmou skutečnost, že ke změně došlo. Po změně pracovních míst je vhodné přechodně zařadit více kooperativních činností, abychom snížili případné negativní dopady nastalé změny.

Změna
zasedacího
pořádku
v průběhu
školního roku

Další pracovní místo ve třídě zřizujeme pro žáka, který po určité části vyučovací jednotky individuálně pracuje sám nebo s učitelem (asistentem pedagoga, druhým učitelem) na jiných úkolech, odlišným pracovním tempem nebo s využitím jiných učebních materiálů než ostatní žáci.

Další
místo
pro žáka
ve třídě

Vybavení dalšího pracovního místa a specifika jeho využívání jsou konkrétně popsány v dílčích Katalozích věnovaných jednotlivým druhům SVP.

Žák by nikdy neměl být přesunem na toto pracovní místo trestán.

Změna pracovního místa může být i krátkodobá, např. v případě potřeby zklidnění či relaxace žáka. V takovém případě žákovi nabídneme možnost krátkodobého pobytu v relaxační části třídy, je-li k dispozici, nebo v lavici vybavené relaxačními pomůckami. Pro pobyt v relaxační části třídy je vhodné stanovit pravidla, která zajistí, že ostatní žáci nebudou rušeni v činnosti, jíž se věnují. V případě potřeby může pracovní místo / relaxační zóna sloužit i ostatním žákům k individuální práci či krátkému odpočinku. I v tomto případě žáci dodržují dohodnutá pravidla k jeho využívání. Umožnění využívání relaxačního místa všem žákům za předem stanovených pravidel podporuje kladné vztahy mezi žáky se SVP a bez nich.

Další pracovní místo mimo třídu zřizujeme, pokud žák potřebuje střídat činnost v kmenové třídě s činností odlišnou od zbytku třídy v klidném prostředí s omezením rušivých podnětů. Lze jej také uplatnit v případě uvolnění žáka z konkrétního vyučovacího předmětu v době, kdy probíhá jeho výuka. Individuální práce mimo kmenovou třídu by nikdy neměla převažovat nad pobytem žáka v kmenové třídě. Individuální práci se žákem mimo třídu zajišťuje učitel, ve výjimečných případech a na časově omezenou dobu i asistent pedagoga podle přesných instrukcí stanovených učitelem.

Další
pracovní
místo
mimo třídu

Dočasný pobyt mimo kmenovou třídu lze také využít ke zklidnění žáka v afektu. I v tomto případě je nezbytná přítomnost dalšího pracovníka školy. Žák v afektu se nemůže pohybovat po budově školy sám. Není-li okamžitě k dispozici další dospělá osoba, je třeba

neprodleně kontaktovat vedení školy. Při afektu žákovi poskytneme čas a bezpečný prostor pro zklidnění. Výhodou je, disponuje-li škola prostorem k těmto účelům vhodně vybaveným (relaxační místnost nebo koutek, herna apod.).

V případě častějších afektů je vhodné např. prostřednictvím funkční analýzy chování zjistit příčiny a funkci chování žáka a stanovit (ve spolupráci s psychologem) vhodná opatření směřující k snížení těchto projevů chování.

Je-li ve škole více žáků, kteří potřebují v určitých předmětech pracovat mimo kmenovou třídu, lze z nich vytvořit skupinu. Se skupinou pracuje učitel, popř. speciální pedagog. V případě základního vzdělávání je vhodné skupiny členit podle stupňů vzdělávání, v případě středního vzdělávání podle skupin oborů.

Dbáme na to, aby pobyt na pracovním místě mimo třídu neizoloval žáka z kolektivu třídy.

Vzdělávání
v jiném
než školním
prostředí

Ze závažných důvodů, které žákovi znemožňují pravidelnou docházku do školy (přechodně či trvale), lze po dohodě se zákonnými zástupci zajistit vzdělávání docházkou pedagogického pracovníka do domácího prostředí žáka. ■

6.2.3 VOLNÝ ČAS VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Opatření spočívá v zajištění podpory žákovi, který má potíže s trávením času mimo výuku ve škole, tj. během přestávek, volných hodin mezi dopolední a odpolední výukou apod.

Opatření uplatňujeme dle aktuálních potřeb žáka s důrazem na bezpečnost a možnosti zapojení do společných aktivit s vrstevníky. Volíme vhodnou náplň přestávky či volné hodiny, u žáků s problémy v sociální interakci (žáci úzkostní, hyperaktivní, s obtížemi v komunikaci apod.) se snažíme nenásilným způsobem podporovat vhodnou formu kontaktu se spolužáky. U žáků s problémy v chování (agrese vůči spolužákům i dospělým, projevy hyperaktivity) pečlivě vysvětlíme a společně se žákem opakovaně připomínáme pravidla chování a bezpečnosti při trávení času ve škole mimo výuku. Volný čas je možné využít i ke kontaktu s pracovníky školního poradenského pracoviště. Pro smysluplné strávení volného času ve škole je potřeba upravit prostředí (např. místo pro relaxaci, nebo naopak aktivizaci uvnitř školy a v bezpečném venkovním prostředí) a zajistit pomůcky (hry, hračky, počítače a vhodný software, knihy a časopisy, sportovní náčiní). Vhodné je i pobízet žáka k tomu, aby se na organizaci volného času podílel sám (volbou aktivity, přinesením hry nebo knihy z domova apod.). Společně se žákem (žáky) stanovíme základní pravidla (k ukončení činnosti, nakládání s pomůckami, úklidu pomůcek apod.).

Nezapomínáme na to, že i neřízená činnost má své místo ve volném čase žáků a může být dobrým zdrojem informací pro pedagogickou diagnostiku. U některých žáků se při zapojení do volnočasových aktivit osvědčuje využití společného zájmu se spolužáky (zájem o určitý sport, hry, pohádky či seriály, dopravní prostředky apod.).

Na základě pedagogické diagnostiky průběžně vyhodnocujeme potřebnou míru podpory ve formě dohledu, úpravy prostoru a při plánování a organizování aktivit. Intenzitu podpory, volbu aktivit a dobu jejich trvání přizpůsobujeme aktuálním potřebám žáka s cílem podpory samostatného trávení volného času, je-li v možnostech žáka.

Vyhodnocování
míry
podpory

U některých žáků je nezbytná podpora pedagogickým pracovníkem (asistentem pedagoga), popř. osobním asistentem v době mimo výuku. Jedná se o žáky, kteří potřebují trávit část či většinu volného času v menší skupině, popř. samostatně s podporou pedagogického pracovníka. V případě, že žák mimo výuku (přestávky včetně přestávky mezi dopoledním a odpoledním vyučováním) potřebuje podporu pedagogického pracovníka (asistenta pedagoga), je třeba čas strávený touto podporou adekvátně zohlednit v jeho přímé pedagogické činnosti. Asistent pedagoga v čase stráveném se žákem mimo výuku však velmi často vykonává výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí či nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu žáka během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo její sídlo, které se započítávají do jeho přímé pedagogické činnosti podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Podpora
pedagogickým
pracovníkem

Podpora žáka ve školském zařízení (např. školní družině) je popsána samostatně (PO Podpora žáka ve školském zařízení při škole i mimo školu). ■

7 Předměty speciálněpedagogické péče

— Renáta Vrbová —

Předměty sociálně pedagogické péče slouží zejména k nácviku specifických dovedností, které umožňují žákovi se SVP kompenzovat (reedukovat) nepříznivé dopady do vzdělávání vycházející z jejich handicapu. ■

7.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Předměty speciálněpedagogické péče mají oporu ve školském zákoně, v platném znění. Podrobně se přiznáním předmětu speciálněpedagogické péče zabývá příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, ve které je uvedeno, že může být doporučován již od 2. stupně podpůrných opatření, v rozsahu 1–4 hodiny týdně jako vyučovací předmět nebo forma další péče o žáka. Předmět speciálněpedagogické péče může vykonávat pouze speciální pedagog nebo učitel s kvalifikací na vzdělávání žáků se SVP dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. Při doporučení je třeba respektovat nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin vyplývající z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. ■

7.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Předmět speciálněpedagogické péče (PSPP) – jde o podpůrné opatření, které má zajistit kompenzaci nebo reedukaci obtíží žáka, jenž z důvodu svých speciálních vzdělávacích potřeb nemůže dosahovat srovnatelných výsledků ve vzdělávání jako vrstevníci.

Předměty
speciálněpedagogické
péče

Předmět speciálněpedagogické péče je realizován jako **intervence** a má dvě formy:

- vyučovací předmět,
- forma další péče o žáka – intervence (dříve známé pod pojmem nápravy).

Je-li předmět speciálněpedagogické péče poskytován jako **vyučovací předmět**, je škola povinna zakomponovat předmět do učebního plánu žáka (dodatkem do ŠVP) a závěrečné hodnocení má podobu slovního hodnocení na vysvědčení.

PSPP
jako
vyučovací
předmět

Je-li počet povinných vyučovacích hodin stanovených v ŠVP pro daný ročník nižší, než je nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin stanovených MŠMT v RVP, potom může být realizován nad rámec výuky (nejčastěji před nebo po vyučování). V jiném případě je realizován místo některé vyučovací hodiny předmětu, u kterého je využívána disponibilní časová dotace.

Je-li předmět speciálněpedagogické péče doporučen ŠPZ jako **forma další péče o žáka**, potom je realizován zpravidla nad rámec časové dotace mimo vyučování (případně z disponibilních hodin v rámci vyučování) a není hodnocen na vysvědčení. V tomto případě nemá předmět speciálněpedagogické péče povahu povinné vyučovací hodiny ve smyslu § 26 odst. 2 školského zákona, v platném znění, a nezapočítává se do maximálního týdenního počtu povinných vyučovacích hodin stanovených pro jednotlivé ročníky příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Na základě doporučení ŠPZ je zakomponován do IVP.

PSPP
jako forma
další péče

Toto podpůrné opatření může žákovi doporučit školské poradenské zařízení od 2. stupně (dle přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění) v rozsahu:

Rozsah PSPP

- 2. stupeň – 1 hodina/týden,
- 3. stupeň – 2 hodiny/týden,
- 4. stupeň – 3 hodiny/týden,
- 5. stupeň – 4 hodiny/týden.

Předmět může být vyučován individuálně i skupinově, ve skupině mohou být max. 4 žáci. Normovaná finanční náročnost je uváděna pouze u jednoho žáka ze skupiny, u ostatních je financování sdílené.

Obsahem předmětu speciálněpedagogické péče může být např.:

- **ve 2. stupni:** logopedická péče, řečová výchova, reedukace SPU, rozvoj grafomotoriky, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní TV, rozvoj sociální komunikace a interakce, rozvoj sociálních a emočních a sociálně komunikačních dovedností...,
- **ve 3. stupni:** zraková stimulace, práce s optickými pomůckami, prostorová orientace, rozvoj sluchového vnímání, nácvik odezírání mluvené řeči a její produkce, osvojování českého znakového jazyka, bazální stimulace,
- **ve 4. stupni:** osvojování a nácvik prostředků alternativní a augmentativní komunikace, nácvik psaní a čtení Braillova písma, nácvik samostatného pohybu zrakově postižených, případně rozvoj dalších dovedností a schopností, které vyplývají ze zdravotních obtíží žáků,
- **v 5. stupni** podpůrných opatření: rozvoj dalších dovedností a schopností cíleně zaměřeným na maximální podporu pro konkrétního žáka.

Personální zajištění výuky předmětu speciálněpedagogické péče:

Výukou PSPP může pověřit ředitel učitele (speciálního pedagoga), který získal kvalifikaci učitele žáků se SVP:

Personální
zajištění
výuky
předmětu
speciálněpedagogické
péče

- **na 1. stupni ZŠ** – učitel s kvalifikací podle § 7 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění,
- **na 2. stupni ZŠ** – učitel s kvalifikací podle § 8 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění,
- **na 3. stupni ZŠ** – učitel s kvalifikací podle § 9 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.

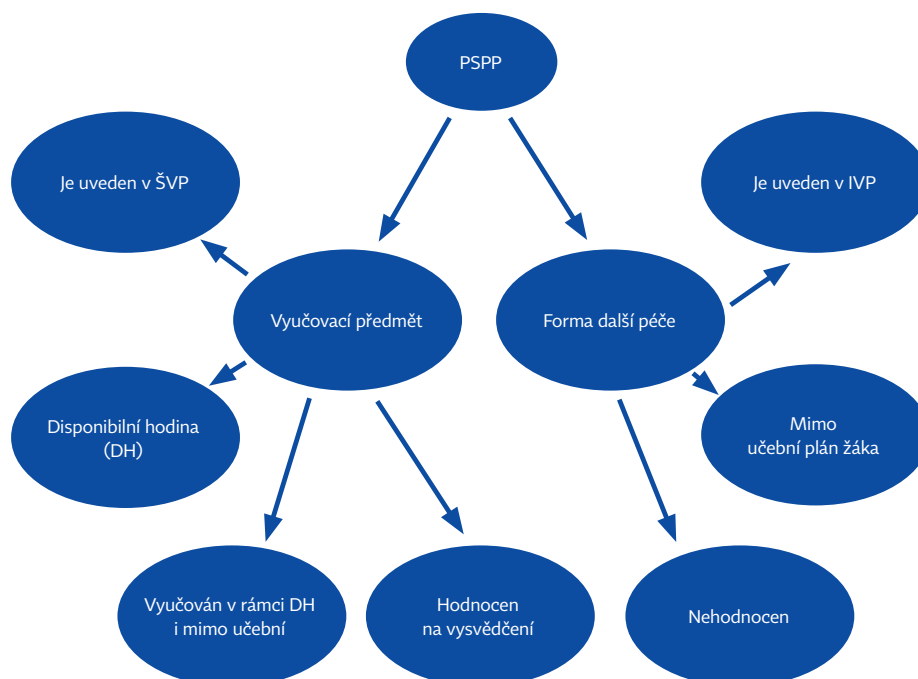


Schéma 5: Předmět speciálněpedagogické péče

Zdroj: Renáta Vrbová ■

8 Pedagogická intervence

— Renáta Vrbová —

Hlavním cílem pedagogické intervence je předcházení školní neúspěšnosti žáka. ■

8.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Podpůrné opatření pedagogická intervence konkretizuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Příloha č. 1 vyhlášky uvádí, že pedagogická intervence může být doporučována již od 2. stupně podpůrných opatření v rozsahu 1–4 hodiny týdně a je podle své povahy zajišťována pedagogickým pracovníkem (učitelem, vychovatelem nebo asistentem pedagoga). ■

8.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pedagogická intervence (PI) je podpůrné opatření, které má sloužit k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, nebo ke kompenzaci

Pedagogická
intervence (PI)

nedostatečné domácí přípravy na vyučování. Neznamená to ovšem, že rodič je zbaven povinnosti vytvářet dítěti vhodné podmínky ke vzdělávání.

Pedagogická intervence je poskytována ve škole nebo ve školském zařízení.

ROZSAH PI

Rozsah PI Pedagogickou intervenci doporučuje ŠPZ v následujícím rozsahu (dle Přílohy č. 1 vyhl. č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění):

- 2. stupeň – 1 hodina/týden,
- 3. stupeň – 2 hodiny/týden,
- 4. stupeň – 3 hodiny/týden,
- 5. stupeň – 4 hodiny/týden.

Pedagogická intervence může být vyučována skupinově, do skupiny je možné zařadit max. 6 žáků. Normovaná finanční náročnost (NFN) je uváděna pouze u jednoho žáka ze skupiny, u ostatních je financování sdílené. Nová úprava vyhlášky mluví o předpokládané normované finanční náročnosti (PNFN), kdy je ředitel odpovědný za to, jak si žáky do skupiny poskládá a po kolika. Skupiny jsou tvořeny většinou podle tříd nebo podle předmětů (ČJ, M...). Záleží však na tom, jak ŠPZ pedagogickou intervenci popíše. Měla by obsahovat přesný organizační i obsahový popis, z něhož by mělo být zřejmé, že je např. žádoucí, aby pedagogická intervence byla jen pro jednoho žáka a neprobíhala před vyučováním.

Současně je možné využít 1 hodinu z této časové dotace pro práci se třídou nebo skupinou žáků.

Pedagogická intervence slouží zejména k:

- podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání,
- ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku,
- k posílení strategií učení,
- k rozvoji vědomostí a dovedností žáka,
- k rozvoji jazykových kompetencí, komunikace a sociálních a adaptivních dovedností,
- k nácviku samostatnosti, rozvoji sebeobslužných dovedností, sociálních kompetencí, praktických činností žáků.

**Personální
zajištění PI**

Výukou PI může pověřit ředitel pedagogického pracovníka, který získal příslušnou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.

Pokud je PI poskytována ve škole jako příprava na vyučování, je výuka v kompetenci učitele nebo asistenta pedagoga.

Pokud je PI poskytována ve školském zařízení (družina, klub), a slouží k přípravě na výuku nebo k nácviku sociálních kompetencí a sebeobslužných dovedností, je zpravidla vyučována vychovatelem nebo asistentem pedagoga.

Stejně jako u předmětu spec. pedagogické péče je také u zařazení PI po vyučování možné riziko zvýšené únavy žáka, které znemožní efektivní práci se žákem se SVP.

Rizika PI

Dalším úskalím jsou poměrně velké počty žáků v jedné skupině (až 6 žáků), kdy ne vždy se podaří, aby se jednalo o žáky stejného ročníku se stejnými vzdělávacími potřebami. Pro některé žáky, kteří jsou v učivu výrazně pozadu, nebo naopak jim určitá probíraná látka jde, je potom pedagogická intervence ztrátou času. ■

9 Snížení počtu žáků ve třídě

— Eva Čadová, Lenka Felcmanová —

Počet dětí, žáků a studentů v jednotlivých druhích škol, jejich nejnižší a nejvyšší počet ve třídě, studijní skupině a oddělení uvádějí prováděcí předpisy školského zákona. ■

9.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Organizací vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními se zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, v § 17, kde se v odstavci 1 uvádí, že „*ve třídě se může vzdělávat nejvýše 5 žáků s přiznaným 2.–5. stupněm PO*“, a v odstavci 5 se píše, že „*ve třídě, oddělení nebo ve studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, se mohou s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků vzdělávat nejvýše 4 žáci uvedení v § 16 odst. 9 (školského) zákona*“.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých záležitostech povinné předškolní docházky, v platném znění, k možnosti snížení počtu žáků ve třídě:

Ustanovení § 4:

„(5) Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30. Nejvyšší počet žáků podle věty první se snižuje o 2 za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého a pátého stupně vzdělávajícího se ve třídě; to platí i v případě žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně z důvodu mentálního postižení. Nejvyšší počet žáků podle věty první se dále snižuje o 1 za každého žáka s přiznaným podpůrným opatřením třetího stupně, který není uvedený ve větě druhé. Postupem podle věty druhé a třetí lze snížit nejvyšší počet žáků ve třídě nejvýše o 5. Snižování nejvyššího počtu žáků ve třídě podle věty druhé a třetí se neuplatní u školy, které v jeho uplatnění brání plnění povinnosti přednostního přijetí žáka podle § 36 odst. 7 školského zákona nebo dojde-li ke změně stupně podpůrného opatření u žáka zařazeného ve třídě v průběhu školního roku.

(6) Počet žáků ve třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona se řídí právním předpisem upravujícím vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Do průměrného počtu žáků na třídu podle odstavců 1 až 4 se tyto třídy nezapočítávají.“ ■

9.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Školský zákon, v platném znění, se v § 16, kde jsou vyjmenována jednotlivá podpůrná opatření, o snížení počtu žáků ve třídě nezmiňuje. Pokud bychom se snažili najít, kde skutečně ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, pracujeme se snížením počtu žáků jako s podpůrným opatřením, pak můžeme zmínit § 25 odst. 1:

Snížení počtu žáků jako podpůrné opatření

V § 25 odst. 1 vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, je uvedeno: „Třída, oddělení a studijní skupina zřízená podle § 16 odst. 9 zákona má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že by počet žáků podle věty první nepostačoval k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání, má třída, oddělení a studijní skupina nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.“

Další možností, jak snížit počet žáků, se kterými souběžně pracuje jeden pedagogický pracovník, je využití dělení do skupin. K tomu je možné využít přítomnost dvou pedagogů ve třídě (např. učitele a asistenta pedagoga nebo dalšího pedagoga), jsou-li ve třídě jako personální podpora doporučení. Většina žáků na práci v menších skupinách reaguje velmi dobře, protože pedagog může mnohem snáze odpovídat na jejich potřeby. Zároveň mají žáci v menších skupinách více příležitostí mluvit, reagovat a spolupracovat, což je pro žáky s potřebou podpory nejvhodnější forma výuky. Možnostmi zařazení dalšího pedagoga nebo asistenta pedagoga se zabývá kapitola 11.1.1 Asistent pedagoga v části B tohoto Katalogu.

Další možnosti snížení počtu žáků ve třídě

Využití snížení
počtu žáků
v jednotlivých
stupních podpory

Z výše uvedeného vyplývá, že u žáků se SVP zařazených v běžných školách **od třetího stupně** PO (u žáků s LMP), případně u žáků s potřebou **vyšších stupňů podpůrných opatření** můžeme, pokud to organizace ve škole dovolí, doporučit snížení počtu žáků za podmínek specifikovaných vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých záležitostech povinné školní docházky, v platném znění, tehdy, má-li třída vyšší počet žáků než 25. Problémem je také samotné doporučení, které by bylo vydáno v průběhu již probíhajícího školního roku (ve většině případů by bylo nemožné snížení počtu žáků realizovat). ■

10 Uzpůsobení forem komunikace a zprostředkování informací

— Jana Barvíková —

V této kapitole se zaměříme na otázku komunikace se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v obecné rovině. Jedná se především o zohlednění komunikačních možností a schopností žáků ve vzdělávání ve smyslu dodržování zásad komunikace s osobami podle druhu jejich postižení. ■

10.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Školský zákon zaručuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytování vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jejich potřebám. Žákům neslyšícím, kteří využívají ke komunikaci český znakový jazyk, umožňuje vzdělávání v tomto jazyce a současně také v psaném českém jazyce. Žákům, kteří ke komunikaci využívají prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, zaručuje vzdělávání v komunikačním systému dle jejich potřeb. Podpůrné opatření v podobě „využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů“ uvádí v § 16 odst. 2 písmeno d) a dále v odst. 7, právo na vzdělávání prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob je

zmíněno také v § 7 písm. b) zákona č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob (v pozdějším znění zákona č. 384/2008 Sb.).

Tato garance klade značné nároky a nové úkoly na pedagogy a další pracovníky, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání těchto jedinců. ■

10.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Komunikace ve smyslu navazování interakce s okolím je nezbytnou součástí existence člověka a tvoří základ pro rozvoj kognitivních schopností. Rozlišujeme různé druhy komunikace. Ve vzdělávání nás zajímá především z hlediska osvojování znalostí a dovedností, navazování vzájemných vztahů a schopnosti spolupráce.

Samotné zdravotní či sociální znevýhodnění často staví žáka do nepříznivé situace nejdříve v rodině, později v rámci školního či mimoškolního kolektivu a posléze v zaměstnání a životě vůbec. Záleží na osobnostních vlastnostech jedince, jak se dokáže se svým handicapem „srovnat“. Postoj ke svému postižení si utváří od útlého dětství. Významnou roli hraje podpora rodiny, učení se samostatnosti, ale také umění říci si o pomoc. Zdravé sebevědomí bývá základem úspěchu.

Práce
s třídním
kolektivem

Často se s obtížemi setkáváme i u žáků s lehčím postižením, kteří se ho snaží maskovat a zbytečně na něj neupozorňovat. Nezbytná je proto vzájemná spolupráce s rodiči, kteří učitele upozorní na omezení v komunikaci, na případné psychické problémy žáka, které mají za následek uzavření jedince, neschopnost navazovat kontakty s vrstevníky, popř. i dospělými. Nesmíme zapomínat na nedostatečně zdůrazňovanou potřebu práce s třídním kolektivem. Ostatní žáci ve třídě by měli vědět o specifických potřebách takového žáka, protože jedině tak se mohou vyhnout vzájemně nepříjemným situacím, popř. konfliktům. V neposlední řadě je v některých případech namísto psychologická intervence – práce se žákem nebo i celým kolektivem třídy podle typu obtíží. Při práci se samotným žákem je třeba citlivě poukázat na to, že utajování zdravotního stavu a omezení, která z něj vyplývají, může přinést spíše více škody ve smyslu nedorozumění a zbytečných dohadů. Příkladem může být situace, kdy žák ve výuce špatně odpoví na zadanou otázku. Spolužáci zareagují posměchem a nevhodnými poznámkami. Přitom kdyby věděli, že tento žák má problémy vyplývající z vady sluchu, poruchy pozornosti či jiného postižení, mohli by se spíše snažit mu otázku zopakovat nebo říct jinými slovy.

Existují však jedinci, jejichž handicap neumožňuje navazování a rozvoj komunikace běžným způsobem, což s sebou přináší významné obtíže v průběhu vzdělávání, potažmo v komunikaci se spolužáky, učiteli a dalšími osobami.

Pravidla
komunikace
se žáky
se SVP

Při komunikaci se žáky, jejichž způsob komunikace je odlišný od běžného, je nezbytné dodržovat určitá pravidla, která jim umožňují přijímat a vysílat informace způsobem pro ně efektivním. Symptomy jednotlivých typů postižení ovlivňují to, jakým způsobem bude komunikace se žákem probíhat (komunikační techniky), a současně i výběr kompenzačních pomůcek. Vedle způsobů verbální komunikace (rozsah slovní zásoby, podpora odezírání,

odlišný mateřský jazyk...) hraje velmi důležitou úlohu komunikace neverbální (postoj k žákovi, mimika, gesta, komunikace hmatem...). Podrobnější informace s ohledem na konkrétní postižení najdete v dílčích částech Katalogu.

Úroveň komunikačních dovedností žáka a potřeba využívání speciálních metod závisí na individuálních možnostech žáka. Zpravidla však platí, že je-li nezbytné v průběhu vzdělávání používat odlišné formy komunikace, než je mluvená řeč, bude se nejčastěji jednat o žáky, kteří využívají podpůrná opatření 4. a 5. stupně. Způsob vzdělávání prostřednictvím odlišné formy komunikace popíše pracovník ŠPZ v Doporučení ŠPZ v metodách práce.

Potřeba odlišné formy komunikace se žákem s sebou přináší obtíže v zajištění této podpory. Ve společném vzdělávání by měla být alespoň jedna osoba, která umí požadovaným způsobem se žákem komunikovat, další osoby by se měly postupně vzdělávat. Existují akreditované kurzy, které mohou být velmi nákladné a časově náročné. V případě, že nelze ihned zajistit doporučovanou podporu, je třeba zvolit dočasně takový způsob komunikace, který bude akceptován nejen žákem, ale i zákonnými zástupci. ■

Kvalifikační
předpoklady

11 Personální podpora

— Pavlína Baslerová, Iva Klenová —

Následující text popisuje zapojení dalších odborníků do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o pracovní pozice, které se mohou podílet na vzdělávání žáků bez ohledu na typ a stupeň jejich speciálních vzdělávacích potřeb:

- asistent pedagoga,
- druhý pedagog ve třídě,
- školní speciální pedagog a
- školní psycholog. ■

11.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Možnosti zapojení výše uvedených odborníků do vzdělávání žáků se SVP jsou uvedeny ve školském zákoně, v platném znění, a vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Standardní činnosti odborníků ve školním poradenství uvádějí přílohy vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Důležitou právní normou v této oblasti je rovněž nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení

rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v platném znění. Kvůli přehlednosti textu jsou jednotlivá ustanovení těchto právních norem uvedena přímo u popisu jednotlivých pracovních pozic. ■

11.1.1 ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je jedním z nejdiskutovanějších podpůrných opatření. Zásadní devizou legislativních norem přijatých v roce 2016 je fakt, že jeho zařazení do vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami záleží pouze na odborném posouzení jeho potřeby, nikoli na dostatku či nedostatku peněz.

Právo žáka na podpůrné opatření je uvedeno v § 16 školského zákona, v platném znění.

AP jako
podpůrné
opatření

Podrobněji je popsáno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, kde § 5 rozlišuje podle výkonu činností dva „typy“ asistenta pedagoga. Specifikuje je nejen stupeň jejich vzdělání (uvedený v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění), ale hlavně činnosti, které u konkrétního žáka (žáků) vykonává (důležité je uvést, že asistent pedagoga s vyšší kvalifikací může zastávat pracovní činnosti, k nimž je oprávněn asistent s nižší kvalifikací, ale ne naopak):

„(1) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností,

podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

(2) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,

pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází;

nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby;

pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 1 může zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 2.“

Z nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v platném znění, vychází počet hodin nepřímé pedagogické činnosti. Jde o rozsah 4–8 hodin při plném úvazku týdně a záleží na rozhodnutí ředitele, jakým způsobem zohlední související činnosti asistenta pedagoga (např. příprava učebních textů, pomůcek, komunikace se zákonnými zástupci či přizpůsobení látky alternativnímu komunikačnímu systému využívanému žákem. Při zkráceném úvazku se doba nepřímé práce poměrně zkracuje.

Škola však v rámci normované náročnosti podpůrného opatření asistent pedagoga obdrží finanční prostředky na jeho úvazek se stanoveným poměrem přímé a nepřímé práce 9:1. Znamená to tedy, že pokud se ředitel rozhodne k vyššímu podílu nepřímé činnosti, musí rozdíl mezi obdrženou dotací a skutečnými náklady dorovnat z rozpočtu školy.

Je třeba zdůraznit, že do přímé činnosti AP se započítává veškerý čas strávený se žákem – tedy i o přestávkách či ve školní jídelně, neboť právě v této době může být podpora zcela zásadní. Současně je třeba zohlednit, že hodina výkonu práce asistenta pedagoga se nekryje s vyučovací hodinou (45 minut), ale jedná se o 60minutovou dotaci.

AP ve stupních podpory

Podpůrné opatření asistent pedagoga se uplatňuje u žáků od 3. do 5. stupně podpory. Výše jeho úvazku je však legislativou jasně dána a uvedena v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění:

3. stupeň: v tomto případě asistent pedagoga poskytuje součinnost učiteli ve třídě, kde se vzdělává žák (žáci) se SVP v rozsahu 9, 18 nebo 27 hodin přímé práce se žákem (žáky).

4. stupeň: normovaný objem hodin pedagogické asistence, které v tomto stupni lze doporučit, prakticky pokrývá učební plán žáka ve škole (jedná se o 32 nebo 36 hodin přímé pedagogické práce a tomu odpovídající poměr nepřímé práce). U mladších žáků dává časová dotace možnost využít ji pro zařazení žáka do školní družiny.

5. stupeň: v tomto stupni je rozsah podpory stanoven na 36 hodin přímé pedagogické činnosti týdně. ■

11.1.2 OBEČNÝ POPIS PO – ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

Role AP
ve vzdělávání

Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny vždy podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je tedy zaměstnancem školy. Zajišťuje výchovnou a vzdělávací činnost především u dítěte, žáka, studenta (dále jen žáka) v běžné škole i u žáků s těžkým zdravotním znevýhodněním ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění.

Hlavním posláním funkce asistenta pedagoga je podpořit žáka, aby mohl v co nejvyšší míře rozvinout svůj vzdělávací potenciál a v rámci svých možností docílit co nejvyšší míry samostatnosti v dosahování vzdělávacích cílů a zapojení v kolektivu žáků. To platí bez ohledu na to, v jakém prostředí je žákovi podpora poskytována.

Zajištění této pozice ve školách je významným prvkem podpory rozvoje společného vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Asistent pedagoga v souladu s pokyny vyučujícího zajišťuje výchovně-vzdělávací činnost ve výuce, poskytuje žákovi podporu o přestávkách, v rámci volnočasových aktivit organizovaných školou jej doprovází, podílí se na přípravě pracovních materiálů a pomůcek, na vyhodnocování a úpravách individuálních vzdělávacích plánů, podporuje motivaci a pozornost žáka, asistuje při dalších činnostech podle konkrétních potřeb žáka. Důležitou činností asistenta pedagoga je i pozorování žáka, získané poznatky po dohodě s pedagogem lze uplatnit při volbě vhodných metod a forem práce. Pomoc a podpora je poskytována způsobem odpovídajícím individuálním potřebám žáka vyplývajícím zejména z druhu a hloubky zdravotního znevýhodnění. Činnost asistenta pedagoga je vždy metodicky vedena učitelem.

Podíl potřeby přímé pedagogické práce a prací souvisejících se velmi různí v závislosti na speciálních vzdělávacích potřebách žáka (žáků). Jiná bude u žáka s ADHD, který potřebuje průběžnou kontrolu chování, podporu při posilování koncentrace a pozornosti a zvýšený dohled o přestávkách, a jiná u žáka nevidomého, který potřebuje velký objem upravených pomůcek a učebních textů. U druhé skupiny žáků státem poskytovaná finanční podpora na úhradu souvisejících prací nestačí. Škola může navýšit podíl nepřímé práce, ovšem pouze za cenu dofinancování z dalších zdrojů.

Přímá práce

Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy (nejlépe ve spolupráci s třídním učitelem) na základě skutečných potřeb žáka, a to v souladu s doporučením SPC.

Činnosti AP

Mezi konkrétní činnosti asistenta pedagoga například patří:**■ Ve škole u asistenta s vyšší kvalifikací:**

- realizace konkrétní vzdělávací činnosti (zprostředkování nové učební látky, podpora při jejím upevňování, podíl na hodnocení dosažených výsledků) žáka se SVP,
- zapojení do přímé pedagogické činnosti s intaktními žáky ve třídě v případě, že učitel pracuje individuálně se žákem se SVP,
- podíl na přímé pedagogické činnosti se třídou, např. při skupinové výuce,
- činnosti realizované s třídním kolektivem sledující podporu příznivého třídního klimatu,
- podpora budování sociálních kompetencí žáka, činností zaměřených na zvýšení samostatnosti a soběstačnosti žáka,
- podpora komunikace žáka,
- komunikace se zákonnými zástupci v otázkách vzdělávání,
- příprava didakticky náročných učebních pomůcek a přizpůsobených textů.

Vše podle konkrétních pokynů vyučujícího v souladu s jeho strategií řízení pedagogického procesu v dané třídě.

■ Ve škole u asistenta s nižší kvalifikací:

- podpora učitele při jeho práci, při které realizuje činnosti v prostředí heterogenní třídy,
- fyzická i psychická podpora žáka se SVP při jeho zapojení se do vzdělávání v konkrétní třídě,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- provádění rutinních prací při výchově žáků, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků,
- asistence při přechodu žáků do jiných učeben, školní družiny, jídelny atd.,
- zprostředkování komunikace žáka se SVP se třídou, vyučujícími..., přenos informací,
- komunikace se zákonnými zástupci žáka, případně s komunitou, z níž pochází, v otázkách žákovy přítomnosti ve škole,
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolení práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů.

■ Ve školském zařízení, které je součástí školy (např. školní družina, zájmové kroužky realizované školou):

- podpora sociálního začlenění při neformálních činnostech,
- podíl na domácí přípravě žáka se SVP,
- spolupráce s pedagogem na organizování aktivit, kterých se žák se SVP účastní.

■ **Ve školském zařízení, které není součástí školy (např. ZUŠ, internát školy):**

- realizace činností podporujících samostatnost a soběstačnost žáka,
- podpora při vzdělávací činnosti realizované ve školském zařízení ve spolupráci s vyučujícím,
- informování vyučujícího o specifikách vyplývajících ze SVP žáka,
- podíl na domácí přípravě žáka se SVP,
- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí,
- individuální pomoc žákům v průběhu výuky, zejména při zprostředkování učební látky při výkladu textu, obrazového materiálu a další učebních materiálů,
- individuální práce se žákem podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů učitele,
- pomoc s doučováním a přípravou na výuku i mimo vyučovací hodiny (v rámci družin, školních klubů a doučovacích aktivit v prostorách škol),
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovně-vzdělávací činnosti, pomoc při vzájemné komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilého žáka a komunitou, ze které žák pochází,
- provádění rutinních prací při výchově žáků, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků,
- asistence při přechodu žáků do jiných učeben, školní družiny, jídelny atd.,
- pomoc při vytváření pomůcek a zaškolování práce s pomůckou, kterou žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů,
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním znevýhodněním při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou apod.

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem pohybujícím se ve vztahové síti školy, má však odlišné kompetence i náplň než učitel, je více propojen s podporovaným žákem či žáky. Z toho vyplývají jistá rizika. Pokud se neošetří, mají vliv na kvalitu služby a mohou způsobit nežádoucí fluktuaci na této pracovní pozici.

AP – člen
pedagogického
sboru

Ředitel školy by měl zajistit, aby byl asistent pedagoga plnohodnotným členem pedagogického sboru, účastnil se porad, měl své místo ve sborovně, v kabinetě a také ve třídě, měl možnost a prostor konzultovat s učiteli přístup k žákům a konkrétní náplň práce.

Kompetence asistenta pedagoga je nutné vysvětlit nejen všem učitelům v pedagogickém sboru a podporovaným žákům, ale i ostatním žákům a také rodičům.

Ani nejvýše kvalifikovaný asistent pedagoga zařazený do 9. platového stupně výuku nerealizuje zcela samostatně, ale opírá se o doporučení a metodické vedení dalších pedagogických pracovníků školy, kteří jeho činnost vyhodnocují a případně korigují, v žádném případě by neměl vyučovat žáka individuálně a dlouhodobě mimo kmenovou třídu. Z tohoto důvodu by měl zajišťovat suplování jen zcela výjimečně, v případě, kdy je akutně potřeba zajistit bezpečnost žáků.

Vztah mezi asistentem pedagoga a pedagogem bývá klíčový pro úspěch inkluzivního procesu. V rámci kompetencí je potřeba vyjasnit vztah a komunikaci s rodiči, měl by být co nejdříve představen rodičům podporovaného žáka a také ostatním rodičům, aby došlo k definování jeho role ve třídě, musí být stanoven způsob a obsah kontaktu asistenta

Spolupráce AP
a učitele

s rodiči, krátké a časté zpětné vazby směrem k rodičům jsou samozřejmou a funkční součástí vzájemného vztahu. Zásadní zpětné vazby, návrhy, hodnocení, požadavky a změny by měl asistent realizovat pouze po dohodě s učitelem či v součinnosti s ním.

**Rizika
v práci AP**

Naprosto klíčový je však vztah asistenta pedagoga se žákem. Častým rizikem bývá vyšší míra podpory, než odpovídá žakovým potřebám, důsledkem je snížení samostatnosti žáka a omezení využití jeho možností. Není nutné, aby byl asistent pedagoga v nepřetržité interakci s „přiděleným“ žákem, pokud žák se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje samostatně, může ho AP jen sledovat nebo v té době podpořit dalšího žáka či žáky ve třídě.

Zejména u obslužných činností se řada asistentů (žen) potýká s fyzickými limity při podpoře v sebeobsluze nebo při výskytu afektivního jednání.

Specifickým rizikem může být pozice asistenta pedagoga, kterou zastává matka žáka – horší rozlišování rolí, a to nejen ve vztahu k samotnému žákovi, ale i dalším žákům ve třídě i k učiteli.

Užší vztah asistenta k žákovi zvyšuje riziko vyhoření, zejména u žáků s těžkým znevýhodněním a výraznými projevy chování. Je možné zvážit i vystřídání asistentů u jednotlivých žáků, je-li to možné organizačně a předpokládá-li se, že takové řešení prospěje i žákům.

Ošetření těchto rizik vyžaduje samozřejmě opět spolupráci s učitelem, ale též s odbornými poradenskými pracovníky. Ředitel školy by měl zajistit pravidelnou metodickou podporu asistentovi pedagoga skrze odborníky ŠPP a ŠPZ a také podpořit možnost vzdělávání v rámci kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. ■

11.2 DRUHÝ PEDAGOG VE TŘÍDĚ

Druhý pedagog ve třídě, s výjimkou základních škol speciálních, pracuje v českých školách spíše výjimečně. Je stále vnímán jako určitý nadstandard, který se spíše uplatňuje ponejvíce v soukromých školách. Jeho využití při vzdělávání však může výrazně zvýšit efektivitu práce ve třídách, ve kterých je umístěno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhým pedagogem může být učitel i vychovatel, případně speciální pedagog pracující v dané škole. ■

11.2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Vyhláška č. 27/2016 Sb., v aktuálním znění, uvádí, že „ve třídách, odděleních a studijních skupinách, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona, a ve třídách, odděleních a studijních skupinách škol, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona, mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost souběžně nejvýše 3 pedagogičtí pracovníci“ (§ 17 odst. 3). Toto ustanovení dává možnost souběžného působení dvou učitelů v jedné třídě (spolu s jedním asistentem pedagoga). Může však dojít i k situaci, kdy tandem pedagogů ve třídě

bude složen z učitele, vychovatele a asistenta pedagoga, případně z učitele a dvou jeho asistentů. ■

11.2.2 OBECNÝ POPIS PO – DRUHÝ PEDAGOG VE TŘÍDĚ

V běžných školách lze souběžnou účast dvou učitelů zajistit pouze v případě, že díky malému počtu žáků můžeme spojit do jedné učební jednotky výuku dvou tříd (např. při projektovém vyučování), nebo v případě, kdy zajištění doplňkových finančních zdrojů umožní druhého učitele zaplatit. Důležité je, že oba učitelé mají plnohodnotné pedagogické vzdělání odpovídající požadavkům zákona o pedagogických pracovnících.

Benefity
výuky
vedené
dvěma
pedagogy

Žáci pracují společně ve třídě pod vedením dvou pedagogů, kteří střídají různé metody a formy práce. Jeden z pedagogů má klíčovou roli, druhý (tandemový) učitel pracuje s jednotlivci nebo s malou skupinkou na zadaném úkolu, popř. v oddělených skupinách. Přítomnost druhého pedagoga ve výuce výrazně zvyšuje možnosti individualizace výuky s ohledem na speciální vzdělávací potřeby žáků. Oba pedagogové působící ve výuce mají plné pedagogické vzdělání (nejedná se tedy o asistenty pedagoga).

Při spojení kmenových tříd (při společné výuce) máme možnost více uplatňovat nejrůznější metody a formy vyučování, kdy se pedagogové střídají ve vedení vyučovacích hodin, a práce je tak efektivnější. S pomocí druhého učitele se můžeme individuálně věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a přizpůsobovat jim vyučovací metody a techniky. Individualizace výuky rozšiřuje příležitosti každého žáka k dosažení úspěchu a zvýšení sebevědomí. Práce s menším počtem žáků umožňuje pedagogům individualizaci přístupu k problémovým žákům, větší míru poznávání skutečných potřeb žáků a následně lepší přístup a podporu jejich schopností. Díky tomu dochází k intenzivnějšímu opakování učiva a zautomatizování pracovních návyků. Žáci tak vykazují lepší výsledky.

Tento způsob práce je pro obě strany (pedagog a žák) snazší, přitažlivější a efektivnější. Projevuje se především ve větší soustředěnosti žáků na výuku, v posilování jejich sebevědomí. Druhého učitele ve výuce můžeme využít rozličnými způsoby. Jejich volba závisí na konkrétním složení skupiny, speciálních vzdělávacích potřebách žáků, volbě vyučovacích metod i charakteru probírané látky.

V zásadě se jedná o tři možnosti využití druhého učitele ve výuce:

Formy práce

a) Tandemové vyučování:

- ve třídě jsou přítomni 2 pedagogové,
- jeden pedagog má klíčovou (vedoucí) roli,
- druhý (tandemový) učitel pracuje s jednotlivci nebo s malou skupinkou na zadaném úkolu,
- ve vedení třídy se pedagogové mohou střídát.

- b) Dělení žáků do skupin:
 - žáci pracují v menších skupinách pod vedením jednoho z pedagogů,
 - různorodá pravidla dělení třídy na skupiny (nemělo by být založeno pouze na schopnostech žáků, ale také např. na jejich stylech učení),
 - skupiny se vzdělávají buď ve stejné učebně, nebo v samostatných místnostech.
- c) Pomoc při práci v centrech aktivit (např. daltonský plán):
 - druhý učitel se zde věnuje dětem ve skupinách i individuálně dle aktuální potřeby a pokynů vedoucího učitele,
 - druhý učitel pomáhá při plánování center aktivit,
 - druhý učitel se podílí na přípravě pomůcek pro realizaci center aktivit,
 - pedagogové spolupracují na diagnostice úrovně klíčových kompetencí a znalostí žáků.

Základem pro úspěšné působení dvou učitelů v jedné učební jednotce je odborný i osobnostní soulad obou pedagogů. Působení dvou učitelů je náročné na plánování, při kvalitním vyhodnocování ale dává důkladnější zpětnou vazbu o průběhu výuky a výsledcích žáků v dané vyučovací jednotce. ■

11.3 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových problémů. Na rozdíl od speciálního pedagoga v ŠPZ nemůže ŠSP uskutečňovat speciálněpedagogickou diagnostiku za účelem vytvoření doporučení k integraci žáka vedoucí k finanční částce se vzděláváním žáka normativně svázané. Při dobré komunikaci s pedagogickým sborem však může být ŠSP významným pomocníkem a rádcem pedagogů v otázkách vzdělávání dětí a žáků, kteří často neplní představy běžných pedagogů. ■

11.3.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Jak je uvedeno v § 7 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, je školní speciální pedagog v základní a střední škole zařazen jako odborník do školního poradenského pracoviště. Činnosti, které je oprávněn vykonávat, jsou uvedeny v příloze č. 3 výše uvedené vyhlášky: Standardní činnosti školního speciálního pedagoga.

Výše úvazku přímé práce je speciálnímu pedagogovi určena nařízením vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků ve výši 20–24 hodin týdně. Konkrétní výši určí ředitel školy ve vnitřním předpisu školy.

Speciální pedagog získává (podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění) odbornou kvalifikaci vysokoškolským

vzděláním po absolvování studia v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku nebo v rámci rozšiřujícího studia doplňujícího magisterského studia učitelství nebo pedagogiky.

Speciální pedagog je zpravidla pedagogickým pracovníkem školy, který je pověřen komunikací se ŠPZ tak, jak to ukládá § 11 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Podrobný popis standardních činností školního speciálního pedagoga je uveden v příloze č. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. ■

11.3.2 OBEČNÝ POPIS PO – ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Obecně lze tvrdit, že hlavní funkcí školního speciálního pedagoga je podpora vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Znamená to, že jeho hlavní činností je nastavení upravených podmínek ke vzdělávání (samostatně u žáků s potřebou 1. stupně PO a ve spolupráci se školským poradenským zařízením u žáků s potřebou podpory ve vyšších stupních) a samotné vzdělávací aktivity směřované k žákům se SVP.

Činnost
speciálního
pedagoga

Speciální pedagog je odborníkem, který poskytuje metodickou podporu učitelům i rodičům žáků a je garantem naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Jeho diagnostické kompetence směřují zejména do oblasti podpůrných opatření 1. a 2. stupně (není oprávněn stanovovat podpůrná opatření 2.–5. stupně a z nich vyplývající finanční nároky – to je kompetence ŠPZ!), zpravidla však jeho diagnostické poznatky zrychlí a zefektivní proces určování odpovídajících podpůrných opatření a jejich zavádění do praxe.

Je klíčovým pracovníkem, který je kompetentní realizovat výuku předmětů speciálně-pedagogické péče.

Jeho kompetentnost lze ve škole využít pro roli garanta vzdělávacích plánů žáků (PIPP a IVP). ■

11.4 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Školní psycholog nepatří dnes stejně jako školní speciální pedagog k základní sestavě standardního školního poradenského pracoviště, třebaže o jeho místě ve škole málokdo pochybuje. Zabývá se především včasnou identifikací žáků s potřebou podpůrných opatření a vytvářením (případně i realizací) strategií a postupů vedoucích k odstranění či zmírnění výukových a výchovných problémů. Poskytuje rovněž krizovou intervenci. ■

11.4.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Legislativní normy pro školního psychologa jsou identické s předpisy upravujícími činnost školního speciálního pedagoga.

Školní psycholog není podpůrným opatřením. Neexistuje tedy přímá úměra mezi přítomností žáka (žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a pracovní pozicí školního psychologa.

Jak je uvedeno v § 7 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, je školní psycholog v základní a střední škole zařazen jako odborník do školního poradenského pracoviště. Činnosti, které je oprávněn vykonávat, jsou uvedeny v příloze č. 3 výše uvedené vyhlášky: Standardní činnosti školního psychologa.

Výše úvazku přímé práce je školnímu psychologovi určena legislativně ve výši 20–24 hodin týdně. Konkrétní výši určí ředitel školy ve vnitřním předpisu školy.

Školní psycholog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzdláním po absolvování studia v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie.

Podrobný popis standardních činností školního psychologa je uveden v příloze č. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. ■

11.4.2 OBECNÝ POPIS PO – ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Zatímco u speciálního pedagoga pracujícího ve škole převažují činnosti související přímo se vzdělávacím procesem jednotlivce, školní psycholog realizuje podporu celých kolektivů. Svou činností se snaží o nastavení optimálního školního klimatu, zdravého klimatu ve třídách i v pedagogickém sboru.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i u žáků nadaných sleduje a vyhodnocuje, zda nastavené strategie vzdělávání vedou k optimálnímu využití jejich potenciálu, zda nedochází k přetěžování nebo naopak nevyužití jejich možností a schopností.

Vzhledem k tomu, že se nepodílí přímo na klasifikaci žáků (v našich školách často měřítko úspěšnosti), stává se často „důvěrníkem“ žáků i jejich rodičů. ■

12 Hodnocení a klasifikace

— Pavlína Baslerová, Lenka Felcmanová —

Hodnocení je průvodním jevem každé fáze vzdělávání. Učitel hodnotí průběžně a soustavně efektivitu svého působení na žáka – ať už se hodnocení týká jeho vzdělávání nebo výchovy. V širším slova smyslu se hodnocení týká našeho celého života – hodnotíme nejen aktivity ostatních, ale především své činy, plány, pohnutky...

Následující text popisuje ve svém úvodu školské normy zaměřené na klasifikaci žáků, tj. typicky školského výstupu. Problematika hodnocení následuje v dalších kapitolách, i když v praxi hodnocení klasifikaci předchází. ■

12.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Klasifikace je dílčí složkou hodnocení, která prostřednictvím čísla či slovního vyjádření zařazuje výkon žáka do škály, kterou jsme si pro jeho výkon předem stanovili. Jedná se vlastně o vyjádření úspěšnosti žáků dohodnutým způsobem – v našem školství zejména známkou nebo slovním vyjádřením. Způsob klasifikace je do značné míry určen školskou legislativou – zejména klasifikace týkající se závěrečného hodnocení na vysvědčení.

Následující text popisuje možnosti klasifikace u žáků základních a středních škol dané legislativními normami s důrazem na klasifikaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školský
zákon

Základní parametry klasifikace v základních a středních školách udává odstavec 2 školského zákona, v platném znění, v § 51:

„2) Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm (dále jen ‚klasifikace‘), slovně nebo kombinací obou způsobů. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy se souhlasem školské rady.“

Školský zákon, v platném znění, také uvádí v § 51 odst. 3, že *„škola převede slovní hodnocení do klasifikace nebo klasifikaci do slovního hodnocení v případě přestupu žáka na školu, která hodnotí odlišným způsobem, a to na žádost této školy nebo zákonného zástupce žáka. Škola, která hodnotí slovně, převede pro účely přijímacího řízení ke střednímu vzdělávání slovní hodnocení do klasifikace“.*

Toto ustanovení je vnímáno pedagogickou veřejností poměrně problematicky, neboť energie vložená do tvorby slovního hodnocení dle nich na závěr vyjde vniveč. Nezpochybnitelnou výhodou slovního hodnocení je fakt, že podává konkrétní popis dosažených výstupů, případně problémů, které vzdělávací etapu provázelo. Je tak ilustrativní zprávou, která může mít zejména pro nového učitele (zvláště v nové škole) zásadní význam při plánování dalšího rozvoje vzdělávání. Slovní hodnocení poskytující srozumitelnou zpětnou vazbu o míře dosažení vzdělávacího cíle i o tom, co ještě je třeba k jeho dosažení udělat, navíc pomáhá žákům rozvíjet vnitřní motivaci k učení i sebehodnocení.

Pokud se nám v „naší“ škole podaří díky slovnímu hodnocení pro žáky vytvořit a po několika let udržet bezpečné prostředí s jasně stanovenými hranicemi a srozumitelnými očekáváními, má to bezesporu smysl, protože to pozitivně ovlivní jejich vnitřní motivaci k dosahování vzdělávacích cílů. Lze jej tedy vnímat jako nástroj podpory žáků v dosahování cílů vzdělávání.

Prováděcí
vyhlášky

Konkretizace ustanovení týkajících se klasifikace ve školském zákoně pro potřeby základního školství je uvedena v § 15 a § 16 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění, a pro potřeby středního školství v § 3 a § 4 vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění. Popisují, jakým způsobem jsou žáci klasifikováni z předmětů, které jsou zařazeny do učebního plánu konkrétního ročníku daného školním vzdělávacím programem. ■

12.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Z výše uvedeného vyplývá, že právní normy taxativně (stupnicí známek 1–5) upravují pouze způsob klasifikace na vysvědčení. Pokud si škola sama zvolí jinou stupnici klasifikace, musí zvolit také způsob jejího převodu do známek uvedených na vysvědčení. Škola je povinna zpracovat dokument Pravidla hodnocení a klasifikace, který schvaluje školská rada a je

součástí školního řádu (§ 30 školského zákona, v platném znění: „Školní řád obsahuje také pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.“). Školní řád nebo vnitřní řád zveřejní ředitel na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení, prokazatelným způsobem s ním seznámí zaměstnance, žáky a studenty školy nebo školského zařízení a informuje o jeho vydání a obsahu zákonného zástupce nezletilých dětí a žáků).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má ve svém učebním plánu mnohdy zařazena podpůrná opatření – předmět speciálněpedagogické péče a pedagogickou intervenci. Jejich absolvování se promítá do klasifikace odlišně:

V případě, že má žák do učebního plánu zařazen předmět speciálněpedagogické péče (oblast podpůrných opatření intervence), uvede se tento předmět na vysvědčení a uvede se u něj slovní hodnocení.

Předmět
speciálněpedagogické
péče

Pedagogická intervence doporučená školským poradenským zařízením v rámci podpůrných opatření se na vysvědčení neobjeví. Je však dobré zhodnotit její průběh a výsledky v rámci vyhodnocení podpůrných opatření, neboť to umožní efektivně naplánovat další případnou péči.

Pedagogická
intervence

Zvláštní pozornost si zasluhuje problematika klasifikace chování. Chování žáka se SVP může být ovlivněno projevy jeho diagnózy, ale také zdravotním stavem. Např. medikace či léčebné úkony, které tito žáci někdy absolvují, mohou mít dopad do jejich chování. Stejně tak žák s mentálním postižením může mít podle nás neadekvátní, často však jen nepochopené vzorce chování. Pro učitele je také velmi složité chápat neadekvátní projevy žáka s poruchou chování jako projev jeho diagnózy. Tato specifika jsou popsána v dílčích částech Katalogu v závislosti na druhu a stupni daného postižení.

Klasifikace
chování

Úprava hodnocení a klasifikace jsou jedním z podpůrných opatření. Stejně jako na ostatní podpůrná opatření se vztahuje i na úpravu hodnocení ustanovení odst. 4 § 16 školského zákona, v platném znění: „... Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.“

To znamená, že při klasifikaci musíme důsledně dodržovat doporučené hodnocení, na kterých jsem se na základě doporučení ŠPZ domluvili se zákonným zástupcem (zletilým žákem).

Po dobu platnosti doporučení se může stát, že některá doporučená úprava hodnocení „přestane fungovat“ a její naplňování by bylo v neprospěch žáka. Je pak logické, že ji přestaneme aplikovat. Nesmíme to však učinit bez souhlasu zákonného zástupce a bez vědomí školského poradenského zařízení. V praxi se to však někdy stává. Např. žák se specifickou poruchou učení má doporučeno „hodnotit a klasifikovat vědomosti na základě ústního projevu“. Díky hormonálním změnám však začne mutovat a ústní projev je pro něj velmi nekomfortní. Učitelé jej začnou hodnotit na základě písemného projevu,

protože jsou přesvědčeni, že to je aktuálně způsob, který chlapci více vyhovuje... Pokud se tak stane bez toho, aniž by škola o nově vzniklé situaci informovala zákonné zástupce a získala od nich informovaný souhlas se změnou podpůrného opatření, vystavuje se škola stížnosti (oprávněné) na porušení školského zákona. Pokud by škola včas informovala školské poradenské zařízení, mohl být nalezen vhodný kompromis mezi písemnou zkouškou a zkoušením před celou třídou.

Podpůrné opatření spočívající v úpravě hodnocení a klasifikace je bezprostředně provázáno s podpůrným opatřením úprava obsahu vzdělávání. Při klasifikaci tak musíme vždy vycházet z obsahu žákova vzdělávání. Úpravy obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů se mohou aplikovat od 3. stupně. Musí být uvedeny v doporučení ke vzdělávání, které vydalo školské poradenské zařízení, a musí s ním vyjádřit písemný (informovaný) souhlas zákonný zástupce žáka. ■

12.2.1 HODNOCENÍ

Hodnocení
(učitelské)

Slavík uvádí že, hodnocením ve školském prostředí míníme sdělení učitelů, které je určené žákům a vypovídá o míře jejich úspěšnosti ve vzdělávacím procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Z uvedeného vyplývá, že hodnocení prochází kontinuálně celým pedagogickým procesem a kromě funkce evaluační plní i funkci diagnostickou – hodnocení dosažených výsledků žáků je východiskem pro plánování naší další pedagogické činnosti.

Základní otázky spojené s hodnocením:

- Proč hodnotíme?
- Co hodnotíme?
- Kdo hodnotí?

PROČ HODNOTÍME

Proč
hodnotíme

Základní funkcí hodnocení je podpora učení žáka.

Jak uvádí Kolář (Kolář & Šikulová, 2009), hodnocení plní řadu dílčích funkcí, které zároveň odkazují na důležitost jeho role v procesu vzdělávání.

Jedná se se o funkci:

- motivační (podporuje chuť vzdělávat se, staví na silných stránkách žáka a vede k úsilí překonávat překážky spočívající v jeho deficitech),
- informativní (jedná se o zpětnou vazbu informující žáka o jeho výkonu, intenzitě zapojení se do učebního procesu; podává zprávu o úrovni výkonu v porovnání s dalšími žáky),
- regulativní (pedagog reguluje kvalitu práce žáka),
- výchovnou (hodnocením průčeschnosti žáka, jeho pracovní vytrvalosti a sociálních kompetencí posilujeme výchovný akcent vzdělávacího procesu),

- prognostickou (na základě hodnocení lze plánovat další vzdělávací cestu včetně výběru vhodné školy),
- diferenční (rozdělující žáky podle výkonnosti, což je však v rozporu se zásadami inkluzivní pedagogiky, jejímž krédem je snaha o dosažení osobního maxima daného možnostmi a schopnostmi jedince nezávisle na dalších členech skupiny).

Co hodnotíme

Hodnocení může být zaměřeno na různé aspekty související s výchovně-vzdělávacím procesem:

Co hodnotíme

- výkon žáka (do něj se promítá hlavně jeho dosažený vzdělávací pokrok),
- snahu, kterou vynaložil na dosažení tohoto pokroku,
- jeho chování.

To vše vede nejen k posunu v žákových vědomostech, znalostech a dovednostech, ale také v budování učebních návyků, které mohou být faktorem, jenž v budoucnosti ovlivní efektivitu jeho celoživotního vzdělávání. Korekce chování žáka je zásadní pro formování sociálního chování žáka.

Nelze opomenout ani další velmi důležitý subjekt našeho hodnocení: hodnocení námi realizovaných vzdělávacích postupů a vzdělávacích plánů.

Kdo hodnotí

Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme se situací, kdy hodnotí učitel.

Kdo hodnotí

Důležitým činitelem v hodnocení je však i samotný žák (v rámci svého sebehodnocení), důležitou úlohu hraje také vzájemné hodnocení žáků.

Učitel i žáci jsou přímo zainteresováni na výuce a jejich hodnocení vychází z přímé zkušenosti s danou výukovou situací. Mezi těmi, kteří se zapojují do hodnocení vyučovacího procesu, jsou osoby, které se výuky přímo pravidelně neúčastní, přesto jsou na výsledcích vyučovacího procesu zainteresovány: další (hospitující) pedagog školy či její ředitel, rodiče v neposlední řadě také odborníci z České školní inspekce.

Při volbě vhodných forem a kritérií hodnocení je nezbytné, abychom si odpověděli u každého žáka na následující otázky:

- Co potřebuji hodnocením o svém žákovi zjistit?
- Jaká jsou očekávání mého žáka od hodnocení?
- Co a jak chci u žáka průběžně hodnotit?
- Jaké hodnocení u mého žáka zachytí nejlépe pokrok, nebo naopak nejlépe zachytí překážky a neúspěchy?
- Jak mohu tohoto žáka nejlépe motivovat a stimulovat k dalšímu rozvoji?
- Jakým hodnocením mohu monitorovat a vyhodnocovat svou pedagogickou strategii k dosahování vzdělávacích cílů u tohoto žáka? ■

12.2.2 ÚPRAVA HODNOCENÍ JAKO PODPŮRNÉ OPATŘENÍ

Hodnocení a klasifikace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí tzv. běžné třídy je jedním z nejpálčivějších problémů, se kterými se učitelé vzdělávající žáky s rozdílnými možnostmi a schopnostmi setkávají. Nejobtížněji řešitelné situace se objevují v případě, že jednotliví žáci mají rozdílný obsah vzdělávání a plní odlišné výstupy vzdělávání (např. u žáka s lehkým mentálním postižením v prostředí běžné třídy). Učitelé pak často řeší problém tzv. spravedlnosti klasifikace těchto žáků – řeší srovnatelnost jednotlivých stupňů hodnocení za různé výkony.

Základním principem hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je individualizace tohoto hodnocení.

V případě, že ve třídě máme žáka, jehož výkon je jen těžce porovnatelný či neporovnatelný s ostatními členy skupiny, je jakékoliv porovnávání kontraproduktivní a nepřináší žádné pozitivum ani samotnému žákovi, ani jeho spolužákům. Ve svém důsledku přináší do třídy právě onen pocit nespravedlnosti a křivdy. Neexistuje jednoduchý návod, jak hodnotit spravedlivě, jednoznačně se však ukazuje, že cestou není porovnávání výkonu (procesu učení) žáka se skupinou, ale porovnávání výkonu (procesu učení) každého jednotlivce v čase. Jedná se o náročnou činnost, ke které potřebujeme:

Podmínky
funkčního
hodnocení

- žáka dobře znát (znát jeho přednosti a limity zdravotní, sociální, osobnostní),
- kvalitně plánovat nejlépe každému žákovi jeho individuální pokrok (tento plán musí být konkrétní, aby jeho cíle byly jednoznačně zřejmé všem zainteresovaným a musí mít stanovená kritéria určující splnění cílů),
- všichni žáci ve třídě musí být srozuměni s tím, že dosažené výsledky a jejich hodnocení jsou autonomní, jsou odrazem jejich individuálního výkonu (procesu učení) a nevztahují se k výsledkům dosaženým spolužáky,
- pravidla hodnocení jsou dobře vysvětlena a přijata nejen žáky ve třídě, ale také jejich rodiči.

Příloha vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, konkretizuje podpůrná opatření a popisuje úpravy hodnocení žáka se SVP. Obecně lze říci, že k úpravám hodnocení dochází zejména tam, kde je doporučena úprava metod a forem práce (například žák s dysortografií není primárně hodnocen na základě svých písemných prací), obsahu vzdělávání (např. u žáka se sluchovým postižením nehodnotíme v cizím jazyce poslech) i očekávaných výstupů (např. žák s lehkým mentálním postižením v ZŠ je hodnocen na základě zvládnutí minimálních úrovní očekávaných výstupů).

Úpravám hodnocení musíme věnovat zvláštní pozornost zejména v případech, kdy má žák podpůrným opatřením upraven obsah vzdělávání.

Pokud má žák přiznána podpůrná opatření 1.–2. stupně, je vzděláván podle očekávaných výstupů. Znamená to, že hodnotit budeme podle úrovně jejich naplnění. Při hodnocení a klasifikaci respektujeme problémy, díky nimž má žák přiznaná podpůrná opatření v tomto stupni. Nejčastěji to bývá různě dlouhá nepřítomnost ve výuce z důvodu nemoci. Žáka neklasifikujeme po návratu do výuky, dáme mu dostatek času k doplnění zameškaného učiva. Respektujeme zásadu, že naším cílem není nalézat a klasifikovat mezery ve vědomostech, ale vytvářet podmínky, aby se žák vše doučil. Dobrým pravidlem uplatňovaným při klasifikaci je také respektování „špatného dne žáka“, např. formou karty, kterou žák může v dohodnuté frekvenci položit na lavici, čímž dává najevo, že na dnešní ověřování vědomostí není připraven (netýká se předem ohlášeného zkoušení či písemných prací), neboť všichni máme někdy nárok na „špatný den“. U žáka s podpůrnými opatřeními 2. stupně máme oporu v doporučení školského poradenského zařízení, častěji se objevuje specifikace způsobu ověřování znalostí a dovedností, na jehož základě je žák hodnocen a klasifikován (např. ústní zkoušení u dyslektiků).

Míra úpravy hodnocení závisí na míře úprav obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů (např. žák se zbytky zraku, u kterého převažuje míra podpory ve stupni 4, zpravidla nemá upraven obsah vzdělávání, proto bude i hodnocení upraveno minimálně jen s ohledem na odlišný způsob plnění některých úkolů, např. není hodnocena přesnost rýsování).

Přes výjimky se u žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními 3.–5. stupně objevují úpravy obsahu vzdělávání a očekávaných výstupů. Žáka hodnotíme podle doporučeného obsahu vzdělávání a doporučené úpravy v hodnocení. Vzhledem k tomu, že jde o velmi citlivou oblast, nepodceňujeme komunikaci s rodiči i se ŠPZ. Jedině jasně a konkrétně nastavené parametry hodnocení nám pomohou předejít případným neshodám či stížnostem.

V případě, že žák má zásadně upraven obsah vzdělávání (míru očekávaných výstupů), jeví se forma slovního hodnocení vhodnější než hodnocení známkou. Slovní hodnocení dokáže konkrétně popsat dosažené výstupy ve vzdělávání a vyhneme se tím porovnávání známek mezi spolužáky – zámeček, které srovnatelné nejsou, protože hodnotí různý obsah vzdělání.

Jednotlivé úpravy obsahu vzdělávání promítající se do hodnocení a klasifikace mají oporu v IVP žáka, který je popisuje. K jeho aplikaci je nezbytně nutné, aby všichni vyučující respektovali požadavky uvedené v IVP. Respektování individuálních zvláštností a speciálních vzdělávacích potřeb žáka se děje efektivněji tam, kde se ve výuce střídá méně vyučujících a kde je dobrá komunikace mezi učitelským sborem na sjednocení požadavků kladených na žáka. Se zvyšujícím se počtem vyučujících se přirozeně zvyšuje riziko rozdílných nároků. Nejméně problémů s rozdílností nároků na žáka (a s ní spojeným hodnocením) je na prvním stupni základní školy, kde ve třídě působí zpravidla jeden, nejvýše však tři pedagogové – elementaristé, kteří přikládají všem vyučovaným předmětům přibližně stejnou váhu. Problémy s rozdílným hodnocením (s rozdílnými nároky na žáka vedoucími ke stejné známce) vzrůstají dramaticky na druhém stupni ZŠ a zejména pak na střední škole. Zde jednotlivé předměty vyučují oboroví specialisté, často přesvědčení, že právě jejich předmět je pro budoucnost konkrétního žáka nejdůležitější, a někdy nejsou ochotni slevit ve svých nárocích na znalosti a dovednosti (i přes doporučení poradenských pracovníků).

Konkrétní doporučení pro úpravy hodnocení v jednotlivých stupních podpůrného opatření jsou uvedena v dílčích Katalozích zaměřených na jednotlivé druhy SVP.

Chyby
v hodnocení
žáka se SVP

Chybou, které se někdy učitelé ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dopouštějí, je:

Neakceptace handicapu žáka s tím, že si to jen „vymýšlí, nechce se mu, tak si na to nechal vydat papír...“. Tento přístup je častý tam, kde handicap žáka není na první pohled zřejmý, kdy se žák prezentuje neobvyklým chováním, kterému nerozumíme. Může to být například u žáků s poruchami pozornosti, poruchami chování, specifickými poruchami učení, psychiatrickým onemocněním, poruchou autistického spektra...

Zmírňování hodnocení tam, kde je postižení na první pohled zřejmé a vede nás k soucitu. To se týká například žáků s tělesným nebo smyslovým postižením.

Rezignace nad vzděláváním, a tím i hodnocením žáka, že je to zbytečné, stejně se nic nenaučí, díky energii vynaložené na vzdělávání tohoto žáka nemáme čas na ostatní... Tímto postojem je nejvíce ohroženo vzdělávání žáka s mentálním postižením.

Všechny tyto přístupy jsou v rozporu s tím, co vnímáme pod pojmem inkluze. V těchto případech nejde o společné vzdělávání, ale o prosté umístění žáka do třídy, ve které se ale nemůže rozvíjet tak, aby byly naplněny jeho speciální vzdělávací potřeby. Jejich naplnění je však nutným předpokladem pro jeho budoucí uplatnění, ať už sociální nebo pracovní.

Je důležité si uvědomit, že úspěšnost vzdělání se neměří závěrečným hodnocením dosažených výsledků našeho žáka, ale uplatněním našeho absolventa na trhu práce a v životě.

Konkrétní úpravy hodnocení u žáků se znevýhodněním jsou popsány v dílčích částech Katalogu podle druhu a stupně znevýhodnění.

Pro přehlednost (vzhledem k objemu informací zabývajících se hodnocením) je text rozdělen do následujících kapitol:

- Formy hodnocení
- Formativní hodnocení
- Diferenciace ve vzdělávání
- Pravidelná kontrola pochopení učiva
- Posílení motivační funkce hodnocení ■

12.2.3 FORMY HODNOCENÍ

V následujícím textu jsou uvedeny písemné formy hodnocení, kterým můžeme zaznamenávat pokrok ve vzdělávání žáka pro potřeby průběžného či sumativního hodnocení jeho výkonu (procesu vzdělávání).

Průběžným (formativním) hodnocením míníme hodnocení (mnohdy neformální), které je zaměřeno na sledování pokroku ve vzdělávání a na úpravu výuky tak, aby se vytvořily optimální podmínky pro učení. Jeho konkrétnímu popisu je věnována následující kapitola.

Sumativní (normativní hodnocení) je úzce spojeno s klasifikací žáka a popisuje jednoznačně výsledky vzdělávání žáka.

Při volbě vhodných forem a hodnocení je nezbytné, abychom si odpověděli u každého žáka na následující otázky:

- Co potřebuji hodnocením o svém žákovi zjistit?
- Jaká jsou očekávání mého žáka od hodnocení?
- Co a jak chci u žáka průběžně hodnotit?
- Jaké hodnocení u mého žáka zachytí nejlépe pokrok, nebo naopak nejlépe zachytí překážky a neúspěchy?
- Jak mohu tohoto žáka nejlépe motivovat a stimulovat k dalšímu rozvoji?
- Jakým hodnocením mohu monitorovat a vyhodnocovat svou pedagogickou strategii k dosahování vzdělávacích cílů u tohoto žáka?

Uvedené dělení (Dvořáčková in Barvíková, 2015) popisuje formy hodnocení, které jsou vhodné pro hodnocení žáka se speciálními potřebami v prostředí heterogenní třídy, zejména v případech, kdy žák se SVP má odlišný obsah vzdělávání.

Slovním hodnocením vyjadřujeme popisným jazykem informace o žákových znalostech a dovednostech. Jde o ucelenou zprávu (např. formou dopisu žákovi) zahrnující popis cesty i výsledku učení. Může obsahovat tři části: zhodnocení výsledku, posunu žáka v dané oblasti i naznačení dalšího vývoje a také motivace k němu. Nemělo by sloužit k pouhému mechanickému převádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby ani k porovnávání výkonu žáka s ostatními spolužáky. Rodiče mají přesnější představu o dění ve škole, o postavení žáka zde i o tom, co v daném předmětu zvládl a v jaké kvalitě, včetně nedostatků, chyb a jejich příčin. Popsané závěry se lépe ověřují. Učí žáka pracovat se zpětnou vazbou, spoluzodpovědnosti za výsledky. Nedochozí při něm ke „škatulkování“ dítěte.

Slovní
hodnocení

Jedná se o hodnocení podle předem stanovených kritérií. Při stanovování kritérií vycházíme z úrovně vědomostí a dovedností žáka v daném předmětu. S dílčími cíli (požadovanými výstupy) a kritérii hodnocení jejich dosažení žáka seznámíme. Do formulace cílů a kritérií je vhodné žáky aktivně zapojovat. Hodnocení by mělo pokrývat celkový výkon žáka (splnění úkolu, resp. dosažení vzdělávacího cíle, aktivita a iniciativnost žáka při plnění úkolu, volba a realizace postupu, kooperace se spolužáky apod.). Tento typ hodnocení nám usnadní popisné hodnocení, kdy můžeme zpracovat buď slovní hodnocení, nebo popsané výsledky převádět na známky. Zvolená kritéria je nezbytné promítnout do výuky – připravit výuku, vzdělávací aktivity a úkoly tak, abychom mohli námi nastavená kritéria vysledovat. Jeho aplikace vyžaduje pestrost využívaných metod výuky a různých forem zadávaných úkolů.

Kritériální
hodnocení

Slovní a kriteriální hodnocení

- Umožňuje popsat nejen výkon, ale i proces učení.
- Umožňuje popsat širší souvislosti (úroveň pozornosti žáka, aktuální úroveň rozvoje oslabených funkcí a schopností, zapojení v kolektivu, dodržování pravidel třídy apod.).
- Umožňuje popsat problematické oblasti učení a vodítka pro zlepšení.
- Pomáhá motivovat žáka.

Kombinace hodnocení známkou a slovního hodnocení

Při krátkých a častých úkolech, ve kterých jsou výsledky jednoznačné, používáme častěji hodnocení známkou. Slovní hodnocení využíváme pro hodnocení složitějších úkolů (v rámci hodnocení se zaměřujeme také na proces plnění úkolu – užití správného postupu, práci s informačními zdroji, zapojení při práci ve skupině apod.) nebo úkolů, ve kterých se žákovi spíše nedaří (zde má úlohu zejména motivační). Vhodné je i pro vyhodnocení výsledků vzdělávání za delší časový úsek (čtvrtletní, pololetní hodnocení). Slovní hodnocení dává možnost zachytit i drobné úspěchy, které lze využít k posilování motivace žáka k učení. Současně také umožňuje výstižně popsat příčiny neúspěchu žáka a toho, co potřebuje k tomu, aby ho překonal.

Umožňuje reflektovat na požadavky individuálního přístupu k žákovi. Je vhodné jej použít také v situacích, kdy žák není příliš úspěšný. Podpoří to motivaci k další práci a výstižně popíše, jaké chyby či nedostatky se dopouští a jak se dalších podobných vyvarovat.

Hodnocení zobrazováním

Ke známce je přiřazen symbol, na kterém se třídní kolektiv společně s třídním učitelem nebo vyučujícím daného předmětu domluví na některé z třídnických hodin.

Nonverbální hodnocení

Není samostatnou formou hodnocení. Učitelův hlas, jeho mimika, používaná gesta a oční kontakt jsou stejně jednoznačné formy hodnocení jako slovo nebo písmo. Žáci si na učitelovy projevy rychle zvyknou a dovedou na ně reagovat. Mnohdy mají větší váhu než dlouhé upozorňování na klady nebo nedostatky v žácových výkonech či projevech.

Grafické hodnocení

Využívá se vizualizace žákova pokroku například formou schodiště pro daný předmět, kdy schodiště odpovídá očekávanému výstupu za daný ročník. Na jednotlivé schody odpovídající dílčím vzdělávacím cílům zaznamenáváme, kde se žák ve vztahu k dosažení očekávaného cíle nachází.

Portfolio

Hodnocení prostřednictvím portfolia – jedná se o uspořádaný soubor prací, plánů a hodnocení žáka shromážděných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o jeho zkušenostech a pracovních výsledcích. Portfolio je jeden z nástrojů podporujících rozvoj sebehodnocení žáka. Když se má žák posunovat v učení, musí vědět, co se mu daří a kdy a kde dělá chyby. Co má odstranit, aby se mohl posunout dál. A právě tuto možnost mu portfolio dává. Neustále má před očima svůj vývoj. Může sledovat zlepšování výkonu v čase, hledat vlastní chyby, opravovat je, mluvit o své práci s učitelem i s rodiči.

Naproti tomu ve školách nejčastěji používané hodnocení známkou s sebou v hodnocení žáka se SVP nese značná rizika.

Kvantitativní hodnocení (známkou) – známkami velmi často porovnáváme výkony jednotlivých žáků ve třídě. V případě odlišného obsahu vzdělávání však stejná známka za různý obsah je matoucí nejen pro žáka, spolužáky i rodiče, ale přináší do třídního kolektivu téma „nespravedlnosti“. Pokud naopak žáka se SVP hodnotíme srovnáním se spolužáky, velmi často přibývá špatných známek. Žáci se konfrontují čím dál více s vlastním negativním hodnocením, které ale ve formě známky nevypovídá kromě neúspěchu vlastně o ničem. Klasifikace postupně pro žáka ztrácí svůj smysl. Stává se nedostatečnou odpovědí na žakovu práci. Žáci neznají vlastní hodnotu, smysl učení a vzdělání. Jejich snaha nepramení z vnitřního popudu něčeho dosáhnout, protože jsou od začátku směřováni k vnější odměně nebo se potýkají s tlakem ze strany učitelů a rodičů.

Hodnocení
známkou

Důležitým požadavkem na hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je jeho individualizace. Při individualizovaném hodnocení je prioritní osoba hodnoceného žáka, jeho výchozí situace, okolnosti, které s největší pravděpodobností ovlivňují jeho výkon či výsledek, který je právě předmětem našeho hodnocení. Celkově tedy zohledňuje vývoj schopností žáka, poměruje předchozí výkony se současnými. ■

12.2.4 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Formativní hodnocení je zaměřeno na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáků a s ním spojené vyhodnocování potřeb žáků ve vztahu k dosažení stanovených cílů vzdělávání – osvojení určité kompetence či části učiva. Učitelé lépe pomáhá rozhodnout, jak nejvhodněji přizpůsobit metody a obsah výuky aktuálním potřebám žáků, a ověřit, zda žáci potřebují ještě opakovat, nebo již probírané učivo obsáhli a jsou připraveni na osvojení nové látky. Formativní hodnocení staví na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení, v rozvoji schopnosti „učit se učit“. Jeho cílem je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka, aby sám uměl rozpoznat, zda probíranou látku či dovednosti již plně ovládá, nebo ještě ne.

Formativní hodnocení je komplexní metodou pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje. S formativním hodnocením jsou úzce spojeny následující oblasti: podporující prostředí, zpětná vazba, stanovování konkrétních učebních cílů, užívání vhodných výukových strategií a aktivní učení.

Vytvoření prostředí, které podporuje vzájemnou interakci mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, je základním předpokladem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení. Zcela zásadní je navození atmosféry bezpečí a důvěry ve třídě. Žák díky ní ztrácí obavu, že jeho chyby budou odhaleny a potrestány, a sám pochopí, že je v jeho zájmu neskrývat chyby, které udělal. Je třeba udělat vše pro to, aby se žáci nebáli chybvat. Žáky tedy, zejména v počátcích, opakovaně ujišťujeme, že informace zjištěné o jejich aktuálním výkonu prostřednictvím formativního hodnocení nebudou použity v rámci finálního hodnocení známkou. Je také nezbytné žáky přivést k respektování individuálních odlišností mezi sebou navzájem, aby se žádný z nich nemusel obávat, že se při chybné odpovědi stane terčem posměchu ostatních. Důvěra mezi žáky otevírá prostor pro vzájemné hodnocení a poskytování zpětné vazby.

Podporující
prostředí

Zpětná vazba

Zpětná vazba je základem formativního hodnocení. Zpětnou vazbu, obsahující informace o míře plnění stanovených učebních cílů, je možné poskytovat různou formou. Vždy volíme takový způsob zpětné vazby, o kterém bezpečně víme, že umožní zapojení žáka. Důležitý je právě interaktivní charakter zpětné vazby, protože příčiny chyb, které žák udělal, často zjistíme až v rozhovoru s ním. Jedině rozhovor vedený v atmosféře bezpečí a důvěry umožní podrobně rozebrat příčiny případného neúspěchu a nabídnout rady, jak mu napříště předejít. V procesu formativního hodnocení získává také učitel zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých výukových metod a měl by na základě této zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat vyučovací činnosti aktuálním potřebám žáků.

Zpětná vazba zaměřená více na **sledování vývoje procesu učení v čase** (jak se žák učí) je z dlouhodobého hlediska účinnější než zpětná vazba zaměřená na požadovaný výstup (např. osvojení konkrétního učiva), protože u žáků podporuje vnitřní motivaci k učení. Velmi významnou úlohu také hraje načasování zpětné vazby. Zpětná vazba k řešené úloze je nejúčinnější, pokud je poskytována bezprostředně, s odstupem maximálně několika dnů. Zároveň by však neměla být poskytována příliš brzy, tedy ještě předtím, než žák dokončí pokus o vyřešení úlohy vlastními silami.

Formy zpětné vazby – k hodnocení výsledků a procesů učení je možné využít řady metod. Volba metody je vždy závislá na tom, jakého cíle chceme v rámci hodnocení dosáhnout.

Metoda test – retest (evokace – reflexe)

Metoda test – retest je využívána k ověření míry dosažených znalostí v rámci určitého časového celku. Příkladem může být ověřování dosažených znalostí v rámci jednoho tematického celku, kdy žákům zadáme vědomostní či jiný test zaměřený na novou látku a následně zadáme stejný test po jejím probrání. Výsledky obou testů se žáky společně porovnáme. Zadání testu z pro žáky nového učiva učiteli pomůže zjistit, jaké povědomí mají o dané problematice konkrétní žáci, a může tomu pak přizpůsobit způsob prezentace učiva. Žáci, kteří danou látku již ovládají, obdrží obohacující materiály, aby se i oni mohli v dané látce dále rozvíjet. Mohou také v rámci kooperativního učení zprostředkovat učivo svým spolužákům (využití je vhodné např. ve výuce cizích jazyků, kde často bývají mezi žáky značné rozdíly v míře ovládnutí daného jazyka). Metoda je vhodná rovněž jako prostředek prezentace pokroku ve vztahu ke konkrétnímu učivu – „*tohle jsi o tom věděl na začátku a tohle o tom víš teď*“. Dále získáváme informaci o aktuálním pojmovém aparátu žáků – jejich chápání a výkladu pojmů (pokud je známe, můžeme je rozvíjet nebo korigovat). Metoda evokace – reflexe je analogický proces, kdy názory a znalosti žáků o nové látce zjišťujeme v diskusi či v rámci skupinových aktivit. Informace od žáků zaznamenáme a po probrání dané látky je žáci vyhodnocují, upravují či doplňují.

Dotazovací techniky v průběhu výuky

Dotazovací techniky jsou využívány k **podpoře rozvoje žákovy schopnosti řídit vlastní proces učení**. Volíme takové otázky, které umožní identifikovat míru žákova porozumění probírané látce. V rámci průběžného dotazování, zejména ve fázi fixace probíraného učiva, volíme otázky, které umožní odhalit žákovo uvažování o problému a míru porozumění („*Proč...?; Jak bys vysvětlil...?*“). Vhodné je také vést žáky k hodnocení tvrzení – zda je pravdivé, či nikoliv a proč.

Hodnoticí komentář

Hodnoticí komentář je zaměřen na zhodnocení míry dosahování stanoveného cíle. Využívá se k hodnocení průběhu a výsledků činností žáků (písemných prací, testů,

portfolií, prezentací, projektů apod.). V rámci zpětné vazby reflektující míru dosahování stanoveného cíle je potřeba upřesňovat, co je pro jeho úspěšné dosažení nezbytné. Příliš obecná, nespecifická zpětná vazba (např. „Musíš se více snažit.“, „Jsi šikovná.“) může mít negativní dopad na motivaci žáka k učení. Naproti tomu zpětná vazba obsahující informace o tom, **co žák potřebuje k tomu, aby dosáhl stanoveného učebního cíle**, motivaci k učení většinou zvyšuje. Při rozhovoru vždy žáka nejprve vyzveme, aby sám identifikoval, co se mu dařilo a co nedařilo. Následně mu jeho názor potvrdíme s tím, že zjistíme, proč se žákovi nedařilo, a nabídneme mu možnosti, jak by mohlo být dosaženo zlepšení. Pokud žák nedokáže správně identifikovat silná a slabá místa své práce, sdělíme mu, ve kterých oblastech se mu dařilo dosáhnout požadovaného cíle a kde se mu dařilo méně. Následně zjistíme, proč žák chybu udělal, a nastíníme, jakými prostředky by mohl dosáhnout zlepšení. Pro žáky by se také mělo stát běžnou součástí výuky, že se sami zapojují do hodnoticích procesů formou hodnocení svých vlastních výsledků a průběhu činností i hodnocení výsledků činností svých spolužáků. Jedním ze základních cílů formativního hodnocení je pomoci žákům **rozvíjet schopnost autoevaluace vlastního učení**.

Stanovování konkrétní učebních cílů vede k tomu, že se učební proces stává pro žáky srozumitelnějším – vědí, co se od nich očekává. Učitelé stanoví konkrétní učební cíle pro příslušný časový či tematický celek, přičemž do procesu stanovování učebních cílů zapojují také žáky.

Učební
cíle
a hodnocení

Užívání vhodných výukových strategií respektujících potřeby žáků ve vztahu k dosahování cílů vzdělávání je další podmínkou aplikace formativního hodnocení. Jedná se zejména o využívání metod, které staví na kooperaci žáků, multisenzoriálním přístupu a vlastní aktivitě žáků ve výuce.

Výukové
strategie
a hodnocení

Aktivní učení a rozvoj metakognitivních strategií učení žáků je současně předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. U žáků rozvíjíme schopnost plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které při učení používají.

Aktivní
učení
a hodnocení

Pro efektivní využití výše uvedených strategií je nutné vytvořit odpovídající podmínky a respektovat následující zásady:

- Vytvoření prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát udělat chybu, vyžaduje komplexní přístup zahrnující podporu kladných vztahů ve třídě, podporu v přijímání různosti a nácvik práce s chybou.
- Forma zpětné vazby musí umožňovat zapojení žáka, nejedná se o pouhé předání informace žákovi.
- Upřednostňujeme kooperaci žáků před individuální výkonnostní soutěživostí žáků, která podmínky pro realizaci formativního hodnocení zhoršuje.



Učitel dějepisu v 7. ročníku ZŠ před zahájením tématu středověk pomocí techniky Kmeny a kořeny zjišťoval, co žáci o daném historickém období vědí. Odpovědi na zadané otázky žáci ve skupinách zapsali na flip-chartové papíry a po skupinách prezentovali. Všichni žáci třídy měli možnost odpovědi jednotlivých skupin doplnit či upravit. Finální odpovědi učitel uschoval a na konci probíraného tématu otázky se zapsanými odpověďmi žákům opětovně ukázal

a vyzval je k reflexi, úpravám a doplnění. Všichni tak získali přehled o posunu ve vědomostech o daném tématu. Při písemném zkoušení postupuje tak, že testy žákům opraví, záznam o chybách si však píše zvlášť. V následující hodině každému žákovi rozdá test zpátky, aby si jej sám opravil. Po dokončení opravy rozdá žákům svůj záznam o tom, kde chybovali. Žáci údaje ve své vlastní opravě doplní (pokud chyby sami neodhalili). Nakonec učitel žáky vyzve, aby se pokusili formulovat příčiny svých chyb, které také zapíše do své opravy. Opravený test spolu se zdůvodněním chyb odevzdávají jako výstup aktivity. Učitel následně se žáky projde otázky testu a společně si uvedou správné odpovědi. ■

12.2.5 DIFERENCIACE CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Učební cíle pro určitý časový celek (vyučovací hodina, týden) nebo tematický celek (vybraná látka učiva) formulujeme konkrétně, jednoznačně a srozumitelně (žáci rozumějí tomu, co se od nich očekává).

Diferenciaci v oblasti cílů můžeme pojímat dvěma způsoby:

- cíle stanovujeme shodně pro celou třídu, pro jednotlivce je diferencujeme v kritériích jejich plnění,
- diferencujeme cíle pro jednotlivce či skupiny žáků.

V následujícím textu se budeme věnovat diferenciaci na úrovni cílů, ke které je v současné době k dispozici více tuzemských informačních zdrojů (b).

Cíle formulujeme tak, aby byly měřitelné a kontrolovatelné (můžeme průběžně ověřovat aktuální úroveň plnění, máme stanovená pro žáky srozumitelná kritéria hodnocení míry jejich dosahování). Čím konkrétněji máme definovaný cíl, tím snadněji pro něj formulujeme kritéria hodnocení jeho plnění. Cíle žákům sdělujeme, nejlépe předem – v úvodu hodiny, tematického bloku, projektového týdne atd. Do formulace cílů můžeme žáky také aktivně zapojit.

Při používání diferencovaných cílů **je třeba žáky i rodiče seznámit** s přístupem, který je postaven na podpoře rozvoje vzdělávacího potenciálu jednotlivých žáků, nikoliv na jejich vzájemném porovnávání.

Cíle formulujeme a ověřujeme ve všech složkách kurikula:

- **V oblasti kognitivní** (znalosti a strukturace informací – zapamatování podstatných informací, aplikace znalostí v nových úlohách, řešení problémových úloh, objevování nových způsobů řešení).
- **V oblasti afektivní** (citové prožívání, zvnitřňování pozitivních životních hodnot).

- **V oblasti psychomotorické** (přijímání a zpracování smyslových informací, motorické a senzomotorické dovednosti – manuální dovednosti, kresba, tanec).
- **V oblasti osobnostně-sociální** (rozvoj sociální inteligence a sociální kompetence, sebeovládání, jednání v sociální interakci) (Klapko, 2012).

Na základě stanovených cílů definujeme, co konkrétně mají žáci s učivem dělat – připravujeme pro ně konkrétní aktivity, otázky a úkoly, které umožní ověřovat jejich plnění. Důležitý je nejen výsledek, ale i proces plnění cílů.

Cíle definujeme z pozice žáka, nikoliv učitele (*Žák na modelu popíše jednotlivé části trávicího systému člověka*, nikoliv *Představit žákům trávicí systém člověka*). Definujeme je dostatečně konkrétně s využitím aktivních sloves (pomáhá to při ověřování splnění cíle, lepší je *žák předvede, popíše, provede...* než *zná, umí...*) a k jejich hierarchizaci využíváme dostupných taxonomií.

Revidovaná Bloomova taxonomie v kognitivní oblasti a příklady aktivních sloves pro jednotlivé úrovně (*příklad povodní*):

Bloomova
taxonomie

Zapamatování: definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, určit...

Žák **vyjmenuje** příčiny povodní.

Pochopení: dokázat jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit...

Žák **svými slovy objasní** příčiny povodní.

Aplikace: aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet...

Žák **určí**, které z příčin povodní jsou relevantní pro místo jeho bydliště/určitou oblast.

Analýza: analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat...

Žák **rozčlení** oblasti podle míry pravděpodobnosti postižení povodněmi.

Hodnocení: argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit...

Žák **obhájí** svůj názor – např.: Proč je nutná prevence povodní.

Tvoření (syntéza): předložit, objevit, nalézt řešení, napadnout, zkonstruovat, zhotovit, vynalézt, sestavit, zabezpečit, dokázat, vytvořit, přepracovat, modifikovat, vylepšit/optimalizovat...

Žák **navrhne** nový způsob ochrany území před povodněmi.

V oblasti kognitivní volíme cíle na různých úrovních (nesetrváváme pouze na úrovni zapamatování nebo porozumění). Také vyváženě volíme a do hodnoticích kritérií promítáme i další domény kurikula, zejména osobnostně-sociální (spolupráce s ostatními žáky, dodržování dohodnutých pravidel diskuse atd.). **Taxonomie pro další domény kurikula jsou uvedeny v doporučených informačních zdrojích.**

Diferenciace
cílů
v heterogenní
třídě

Při vzdělávání třídních kolektivů, kde jsou žáci s velkými rozdíly v možnostech rozvoje vzdělávacího potenciálu nebo různou mírou znalosti vyučovacího jazyka, je diferenciací cílů dle náročnosti nezbytná. V těchto třídách je účelné dělit cíle alespoň podle pravidla „všichni musí“, „většina by měla“, „někteří by mohli“. V cílech z kategorie „všichni musí“ nastavujeme minimální požadavky, které by měli zvládnout všichni žáci třídy (výjimkou jsou žáci ZŠ, kteří plní minimální očekávané výstupy, tito žáci mají cíle nastaveny individuálně). Kategorie „většina by měla“ zahrnuje cíle pro žáky s průměrnými vzdělávacími výsledky v daném předmětu a kategorie „někteří by mohli“ cíle pro žáky nadané či žáky s mimořádnou znalostí tématu látky (i žák s celkově průměrnými vzdělávacími výsledky může mít díky vlastnímu zájmu prohloubené poznatky v určité oblasti).

V některých školách pracují s týdenními plány, obsahujícími úkoly v jednotlivých předmětech na dvojí či trojí úrovni obtížnosti, žáci si mohou volit jednodušší či těžší varianty jednotlivých úkolů. Žáci mají možnost úkoly plnit v časovém sledu, který si sami určí. Podmínkou je, že plán musí být na konci týdne splněn.

Při formulování učebních cílů bychom měli vycházet z informací získaných prostřednictvím formativního hodnocení, abychom co nejpresněji nastavovali učební cíle odpovídající možnostem a vzdělávacím potřebám konkrétních žáků. Výše popsané pravidlo tvorby cílů dle vzdělávacích výsledků žáků by se rozhodně nemělo stát dogmatem. **Cíle nastavujeme tak, aby umožňovaly rozvoj žákova potenciálu a postupné dosahování cílů vyšších.**

Žákům učební cíle i kritéria hodnocení sdělujeme a do formulace kritérií je aktivně zapojujeme (*Jak poznáme, že jsme dosáhli tohoto cíle?*). Každý žák by měl pracovat na své nejvyšší možné úrovni, čehož docílíme specifickým zadáním i hodnocením. Např. na závěr učebního celku při práci ve výkonnostně odlišných skupinách žáci zpracovávají postery a každá sekce má odlišné zadání. Zatímco jedna skupina zpracovává příčiny povodní, jiná prezentuje místa, na kterých k povodním dochází, apod. Každá skupina má svá kritéria hodnocení.

Není také vždy nutné dosáhnout za každou cenu cíle pro stanovenou hodinu, někdy je účelnější nechat prostor spontánnímu vývoji a improvizaci.



Žáci běžné základní školy mají možnost volby dvojí úrovně vzdělávacích cílů a s tím související dvojí obtížnosti úloh. Učitelé žáky v rámci formativní zpětné vazby žáky vedou k poznávání svých aktuálních možností a nechávají je volit cíle na základě jejich reflexe. Dvojí úroveň obtížnosti využívají i v úlohách určených k hodnocení známkou. Žáci si v převažující většině vybírají testy adekvátně svým možnostem. ■

12.2.6 PRAVIDELNÁ KONTROLA POCHOPENÍ UČIVA JAKO KRITÉRIUM HODNOCENÍ

Asi všichni jsme se ve své pedagogické praxi setkali s následující situací: po absolvovaném výkladu nové látky se vyučující zeptá „Rozuměli jste?“ a třída sborem odpoví „Ano!“. Často však pouze proto, aby od nové látky měla již pokoj...

Sdělená informace však nemá žádnou vypovídající hodnotu a neříká nám nic o tom, kolik žáků a jak důkladně novou látku opravdu pochopilo a kolik z nich nabytou znalost dokáže aplikovat v praxi či v další výuce.

Jediným relevantním způsobem, jak zjistit, kdo a jak kvalitně si učivo osvojil, je učitelova promyšlená a připravená zpětná vazba, která různými technikami zjišťuje dosaženou úroveň poznání u každého žáka.

Úroveň pochopení učiva musíme průběžně kontrolovat u všech žáků, zvláštní pozornost je potřeba věnovat zejména žákům s problémy v následujících oblastech:

- porozumění a/nebo ve vyjadřování,
- malé slovní zásoby,
- zachycení, porozumění či vyhodnocení informace,
- oslabení schopnosti učit se nápodobou,
- oslabení v oblasti exekutivních funkcí,
- aplikace naučené znalosti do praxe,
- motivace k učení.

Pro efektivní zpětnou vazbu existuje řada technik majících uplatnění ve všech fázích vyučovací jednotky.

Před samotným výkladem nového učiva je dobré zjistit, které znalosti v dané oblasti učiva žáci již mají, společně se žáky učitel odkazuje na známé souvislosti, z nich pak vyvozuje nové pojmy. Ty vhodně doplňuje pomůckami, zapisuje je na tabuli, v učebním textu jsou předem vyznačené. (V praxi se osvědčuje, když si žáci vedou v daném předmětu „slovník odborných pojmů“, kam si vlastními slovy – v případě potřeby s pomocí učitele – zapisují to, jak oni rozumějí novým pojmům.) Výklad musí být srozumitelný. Učivo je vhodné prezentovat po kratších celcích, které jsou následně shrnuty.

Důvody
k zesílené
kontrole
pochopení
učiva

Techniky
umožňující
efektivní
zpětnou
vazbu

Práci s učebnicí či v sešitu hlavně u mladších žáků zrychlí, když si předem ověříme, zda se orientují na stránce, zda rozumějí našim instrukcím. Žáky můžeme např. povzbudit k tomu, aby vlastními slovy popsali, co a kde mají dělat.

Bezprostředně po výkladu nového učiva se osvědčují ústně formulované otevřené otázky. Otázky formulujeme konkrétně a pozitivně. Obsažnější učební látku je vhodné strukturovat tak, abychom odhalili, ve které fázi se pochopení žáka „ztratilo“. Nové učivo si předem rozdělíme na dílčí tematické celky, po jejichž zprostředkování ověřujeme, zda žáci vzdělávacímu obsahu porozuměli. Je užitečné využívat techniky, které nám umožní sledovat míru porozumění u všech žáků současně.

Ke kontrole pochopení můžeme např. využívat kartičky (mazací destičky, na které se zapisuje fixou), na něž žáci zaznamenávají jednoduché odpovědi na krátké, nepříliš složité kontrolní otázky. Varianty odpovědí můžeme mít připravené i např. na interaktivní tabuli (a, b, c) – žáci pak zapisují znak správné odpovědi či souhlas/nesouhlas s připravenými formulacemi. Je důležité žáky instruovat, aby odpověď zapsali nebo vybrali všichni najednou na stanovený pokyn, snižujeme tím pravděpodobnost, že žáci odpověď navzájem opíšou. Vidíme-li u některého žáka nejistotu, můžeme mu položit doplňující otázku. Za chybné odpovědi žáky negativně nehodnotíme, jedná se primárně o zpětnou vazbu o tom, jak se nám (ne)podařilo novou látku žákům zprostředkovat. Kromě zápisu na tabulku (v lavici) můžeme ke kontrole pochopení využít také pohyb žáků ve třídě, např. žáci souhlasící s naším výrokem odejdou k tabuli, nesouhlasící k oknu... Kromě kontroly pochopení učiva tímto způsobem zařadíme do výuky i relaxační chvíli, po které se žáci znovu a lépe soustředí na další činnosti – a to nejen ti s ADHD.

Pokud zjistíme, že velká část žáků odpovídá na kontrolní otázky špatně, přemýšlíme o novém způsobu výkladu látky. Pokud nerozumějí jednotlivci, dovysvětlíme jim látku v rámci individuální či skupinové práce.

Z výše uvedeného je zřejmé, že zpětná vazba není důležitá pouze pro zjištění úrovně pochopení učiva žáky, ale dává učiteli důležitou informaci o efektivitě zvolených výukových metod. I žáci by měli vědět, že otázkami směřovanými na ně učitel nezjišťuje pouze to, jak oni látce rozumějí, ale i to, jak jim látku dokázal zprostředkovat. Žáky cíleně vedeme k tomu, aby se nebáli přiznat, že něčemu neporozuměli, že cílem ověřování je naučit se, nikoli dostávat špatné známky za to, co nepochopili... To se nám bude dařit ve třídě, která je pro žáky bezpečným prostředím.

Výslednou kontrolu pochopení spojenou s hodnocením a klasifikací realizujeme až poté, kdy žáci měli dostatek času na pochopení, procvičení a zažití učební látky. Vždyť účelem zkoušení není hledat mezery ve vědomostech, ale nacházet to, co žák umí.

Kontrola pochopení osvojovaného učiva není specifickou metodou určenou pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je základním pedagogickým pravidlem a její techniky se nevážou ke konkrétnímu stupni podpory. Prostor pro individuální práci se žákem, v jejímž rámci můžeme znovu vysvětlovat a kontrolovat pochopení, konkretizuje vyhláška č. 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Průběžná kontrola pochopení a osvojení učiva by měla provázet všechny fáze vyučovacího procesu. Rozhodně však neznamená, že by po vysvětlení nové látky měla bez kontroly pochopení (zpětné vazby) následovat klasifikovaná kontrolní práce či zkoušení. Poměrně častým nešvarem v našem školství je situace, kdy si učitel ověřuje pochopení učiva tím, že bezprostředně po jeho vysvětlení zadá z nové látky domácí úkol. Ten se pak často stává úkolem pro rodiče, kteří doma musejí žákovi zprostředkovat učební látku, které zcela nebo částečně neporozuměl ve škole. Tím ale vytváříme nerovné podmínky pro ty žáky, kteří nemají to štěstí, že jejich rodiče látce rozumějí.



Při zadávání kontrolní práce z matematiky paní učitelka zadává naráz celou sérii úkolů:

„Rozdejte papíry, do levého horního rohu se podepište, do pravého horního rohu napište dnešní datum, přepište příklady z tabule a spočítejte je.“

Přestože jde o krátkou opakovací práci, žák, který má problém s pochopením vícenásobné instrukce, s orientací na stránce a nevyhodnotí správně, že prioritním úkolem je spočítat čtyři příklady opsané z tabule, při písemce selže. Než si totiž rozmyslí, kde je pravý horní roh, písemka se již sbírá...

Je-li naším cílem zjistit, zda žák dokáže příklady spočítat, a víme o jeho deficitu, připravíme mu pracovní list tak, aby se mohl soustředit pouze na výpočet. Výše uvedené činnosti s ním však postupně nacvičujeme. ■

12.2.7 POSÍLENÍ MOTIVAČNÍ FUNKCE HODNOCENÍ

Vytváření podmínek ke zvýšení (udržení) potřebné úrovně motivace spočívá v kladení důrazu na znalosti a dovednosti, kterých žák dosáhl, a jejich využití pro naplňování dalších vzdělávacích cílů. Někdy máme snahu hledat a popisovat to, co žák neumí, co nezvládá, místo toho, abychom popsali jeho znalosti a dovednosti a na nich stavěli příští vzdělávací cíle.

Pro motivaci k dalšímu učení je právě vyzdvižení úspěchů, znalostí a dovedností daleko efektivnější. Žák, který ve škole slyší, co všechno nezvládá a v čem nedostačuje, bude jen stěží pozitivně motivován k příští školní práci. Tím spíše žák, který je často už od narození konfrontován s realitou, že jeho handicap limituje jeho výkony, které jsou nesrovnatelné v řadě činností s jeho vrstevníky. V závislosti na druhu a stupni postižení musíme žáka více motivovat. K motivaci používáme předem připravené promyšlené techniky, které doprovázíme adekvátní nonverbální komunikací.

Kvalitní motivací nejen zvýšíme šance na efektivitu vzdělávání žáka, ale ulehčíme si tím naši práci učitele.

Z nejčastěji používaných způsobů hodnocení má největší motivační potenciál hodnocení slovní, které dokáže postihnout individuální zvláštnosti každého jedince a zhodnotit

Komunikace –
prostředek motivace

naplnění vzdělávacích a výchovných cílů vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem konkrétního žáka. Důkazem pedagogického umu je nalézt v činnosti každého žáka (a zejména u žáka s určitým handicapem) nějakou oblast, která může být příkladem i pro ostatní a vůbec přitom nemusí být spojena s úrovní plnění školního výstupu.

„Motivační
jedničky“

Často se v praxi setkáváme s tzv. motivačními jedničkami, které nemají žádnou oporu v předvedeném výkonu. To vede nejen ke zkreslení dosažených výstupů, ale výrazně přispívá i k nezačlenění žáka s postižením do třídního kolektivu. Třída si totiž celou situaci vyhodnotí tak, že učitel danému žákovi nadržuje. Tam, kde jednička žáka integrovaného neodpovídá jedničce ostatních žáků ve třídě, hrozí reálné nebezpečí, že tento žák bude z neformálních vztahů v třídním kolektivu spolužáky vyloučen. Z uvedeného je patrné, že toto nebezpečí hrozí především u hodnocení známkou. Neznamená to však, že hodnocení známkou nemůžeme používat. Avšak tam, kde hodnotíme stejnou známkou odlišný výkon, musíme předem spolužákům vysvětlit, jaké důvody nás k tomu vedou. Zkušenosti ukazují, že tam, kde je důvod k odlišnému hodnocení srozumitelně vysvětlen, nebezpečí nepřijetí žáka s handicapem kolektivem odpadá nebo je alespoň zásadně sníženo.

Vhodné je rovněž případné odlišné nároky na hodnocení integrovaného žáka vysvětlit při rodičovské schůzce i rodičům spolužáků. Někteří ambiciózní rodiče by rozdílné hodnocení svého potomka mohli kvůli nepochopení celé situace nevhodně využít a sociální integrace žáka s postižením do třídního kolektivu by pak tímto zásahem mohla být narušena.

Je důležité mít na paměti, že i tam, kde je ve třídě u žáka s postižením zapojen asistent pedagoga, nepřestává být hodnocení a klasifikace úkolem vyučujícího pedagoga.

Benefity, kterými motivujeme žáka k výkonu, musí být reálné, realistické, uskutečnitelné, odpovídající dané pedagogické situaci.

Hodnocení musí být pro žáka srozumitelné, a proto volíme takové komunikační prostředky (verbální i nonverbální), které jsou pro žáka srozumitelné.

Pozitivní hodnocení by mělo převyšovat svou frekvencí to negativní.

Na druhou stranu přílišná tolerantnost hodnocení neodpovídající žakovu výkonu vede k neopodstatněným očekáváním pro jeho následující vzdělávací dráhu.

Nepřijetí „nespravedlivě“ hodnoceného žáka třídním kolektivem vede k jeho vyloučení z neformálních vztahů v žakovské skupině. ■

13 Zařazení žáka do školy podle § 16 odst. 9 školského zákona

— Jan Michalík —

V současnosti je i nadále možné, aby žáci se SVP byli vzděláváni ve školách, které byly známy do roku 2016 pod názvem speciální. Současné právní normy sice toto označení již nepoužívají, jejich činnost však nadále trvá. ■

13.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

De facto se nejedná o samostatné podpůrné opatření, neboť ta jsou vymezena v ust. § 16 odst. 2 školského zákona, v platném znění.

V praxi však jde o velmi závažnou otázku určení tzv. vzdělávací cesty dítěte, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Právní úprava je obsažena zejména ve třech právních předpisech. Prvním je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (zejm. čl. 24). Zásadní ustanovení však přináší i občanský zákoník ve své části věnované rodinnému právu (zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, v platném znění). Podle ust. § 884 platí, že „*rodiče mají rozhodující úlohu ve výchově dítěte*“.

Určení
vzdělávací
cesty

Podrobně o postupu zainteresovaných osob (zákonný zástupce, školské poradenské zařízení a škola) hovoří rovněž ust. § 16 odst. 9 školského zákona a nelze vynechat ani ustanovení o povinné školní docházce téhož zákona (zejména § 36). A konečně dílčí zpřesnění uvádí i vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění (zejména § 19).

Citlivé
otázky práv
a povinností

Pro všechny zúčastněné (dítě, žák, student, zákoný zástupce, škola a školské poradenské zařízení) má znalost uvedených ustanovení zásadní význam. Jedná se totiž o problematiku, která byla novelou školského zákona účinnou od 1. 9. 2016 nově upravena a vyvolala i řadu interpretačních diskusí. Dotýká se totiž velmi citlivé otázky „práv a povinností“ či jejich mezí u veřejné správy (zde stát, který určuje zásady vzdělávací politiky a ve školském zákoně i pravidla její realizace), zejména práv a povinností zákonných zástupců (tito jsou totiž podle ustanovení občanského zákoníku odpovědní za řádný vývoj dítěte, jsou jeho zákonnými zástupci).

Přitom platí, že v dílčích aspektech problému (tzn. konečné rozhodnutí „kterou školu bude dítě navštěvovat“) panují nadále nejasnosti. Například i proto, že právní předpis stejné síly – školský zákon – má dvě ustanovení, která mohou být v určitých případech vykládána rozdílně. Konkrétně jde o ust. § 16 odst. 9 a zmíněný § 36 odst. 5 (právo a povinnost zákonného zástupce vybrat pro dítě školu).

Úmluva
o právech
dítěte

Znění Úmluvy o právech dítěte (připomínáme, že se jedná o předpis ústavní síly, nadřazený všem zákonům i podzákonným normám):

„Čl. 24 odst. 2: Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí aby:

osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;

osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí.“

Tzv. speciální
školy

Znění školského zákona:

§ 16 odst. 9:

a1) věta první: „Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“

a2) věta druhá: „Zařadit nebo přijmout do takové školy nebo do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení (rozuměj pro žáky s druhem postižení uvedeným ve větě první) lze pouze dítě, žáka nebo studenta uvedené ve větě první, shledá-li ŠPZ, že vzhledem k povaze SVP dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování

podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle § 16 odst. 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.“

a3) věta třetí: Podmínkou pro zařazení je jednak „písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka“, stejně tak ovšem i „Doporučení ŠPZ a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta“.

SPÁDOVÁ ŠKOLA

§ 36

Spádová
škola

b1) odst. 5: „Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (odkaz na § 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (spádová škola), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu.“

b2) § 36 odst. 7: „Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu ... a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.“

Znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění:

§ 19 Pravidla vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění

(1) „Vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona se přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona.“

(2) „Shledá-li ŠPZ, že vzhledem k povaze SVP žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí ŠPZ zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.“ ■

13.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ (POPIS FAKTICKÉ A PROCEDURÁLNÍ SITUACE)

Pracovníci ŠPZ primárně vycházejí z ustanovení § 16 odst. 9 školského zákona. Podle něj musí být splněny následující náležitosti pro doporučení zařazení žáka se SVP do školy (třídy, skupiny) zřízené podle § 16 odst. 9 (dříve se běžně užíval termín „speciální školy“).

ŠPZ musí „shledat“, že vzhledem k povaze (rozumíme hloubce, stupni, projevům) SVP u žáků s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením nebo autismem či souběžným postižením více vadami a u žáků se závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování nebo s přihlédnutím k dosavadním

Postup
školského
poradenského
zařízení

výsledkům vzdělávání (ovšem již s poskytnutými podpůrnými opatřeními!), nedošlo nebo by nedošlo k „*naplnění vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání*“. Zákodárce tak nepřímou stanovil jistou prioritu zařazení žáka do tzv. běžné školy – ještě předtím, než je (při splnění výše uvedených podmínek) navrženo zařazení žáka do školy podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Jestliže u SVP u žáků s mentálním postižením nebo zrakovým postižením je zřejmé, „kde je hranice postižení“, a tedy je možné zabývat se jejich povahou – ve smyslu možného doporučení pro umístění do školy dle § 16 odst. 9 školského zákona, potom je obtížně určitelné, co měl zákonodárce na mysli dikcí „závažné“ – ve spojitosti s vadami řeči či vývojovými poruchami chování. Zde bude vždy prostor pro diagnostické uvážení příslušného ŠPZ.

Pokud by v praxi fungoval institut tzv. revize, předpokládaný v ust. § 16 písm. b) školského zákona, tj. de facto existence sjednocujícího odvolacího místa, mohla by být otázka v budoucnu vyřešena. Vyslovujeme však o tom závažné pochybnosti vzhledem k tomu, že v České republice dosud není, mj. v důsledku dlouholeté nečinnosti příslušných odborných útvarů zřízovaných MŠMT, zavedena jednotná a standardizovaná procedura diagnostiky SVP.

Možná
kolize
stanovisek ŠPZ
a rodičů

Druhým interpretačním problémem je případná kolize výsledků uvážení, které podle § 16 odst. 9 školského zákona učiní ŠPZ a rozhodnutí zákonného zástupce podle § 36 odst. 5. V praxi může dojít k situaci, kdy ŠPZ se domnívá, že povaha SVP žáka či dosavadní výsledky jeho vzdělávání nejsou takového druhu, aby jej opravňovaly vyslovit tzv. doporučení k umístění do školy podle § 16 odst. 9. A zákonný zástupce dítěte si bude přát vzdělávání dítěte právě v takové (dříve speciální) škole, viz jeho oprávnění zvolit dítěti školu dle dalšího ustanovení zákona. V případech, kdy se zcela zřejmě nejedná o dítě s daným druhem či „stupněm“ postižení uvedeným výše, je samozřejmé, že ŠPZ musí vyslovit závěr o „nepřípustnosti“ umístění takového dítěte do školy dle § 16 odst. 9. A následně ředitel takové školy nemá možnost dítě do školy zařadit. Je tomu tak proto, že stát na vzdělávání dětí v takto upraveném prostředí mj. vynakládá navýšené finanční prostředky, a je nesmyslné, aby je čerpali žáci bez zřejmého znevýhodnění či stupně postižení.

Prioritní je
stanovisko
zákonného
zástupce

Jinak tomu bude v případech zmíněného „závažné“ – např. vývojové poruchy chování. Jak jsme již uvedli, ŠPZ nemůže využít závazného diagnostického materiálu pro určení doporučení. Prioritní je stanovisko zákonného zástupce. V těchto případech stojíme na stanovisku prioritního práva zákonného zástupce volit vzdělávací cestu pro vlastní dítě.

Třetí interpretační problém může představovat znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, kde v ust. § 19 odst. 1 deklaruje MŠMT, že vzdělání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona se „přednostně“ uskutečňuje ve školách, které nejsou podle tohoto paragrafu zákona zřízeny, tedy tzv. školách běžných. Zde je třeba uvést, že se nejedná o ustanovení, které je s to konkurovat zákonným právům (a odpovědnosti) zákonného zástupce a zákonem vymezené povinnosti ŠPZ. Tzn. vykládáme toto ustanovení jako deklaratorní, potvrzující širší přístup k naznačenému problému (viz i srovnání s ust. Úmluvy o právech

osob se zdravotním postižením). Na základě tohoto ustanovení však nelze přistupovat k rozhodování (např. diagnostice SVP) ve věci umístění dítěte do školy podle § 16 odst. 9 školského zákona či naopak.



Relativně nejčastější bude neproblémový postup. Zákonný zástupce, ať již z vlastní vůle, vycházejíc např. z doporučení školy a dosavadních výsledků práce s dítětem, požádá o vyšetření dítěte v ŠPZ, které (při splnění předepsaných podmínek, součinnosti zákonného zástupce – viz souhlasy ad.) vydá doporučení k zařazení dítěte do školy podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Jestliže ŠPZ například při rediagnostice žáka již navštěvujícího školu podle § 16 odst. 9 školského zákona (platí i třídu, oddělení, nebo skupinu) konstatuje, že došlo ke změně povahy SVP žáka, a není tudíž nezbytné/možné, aby se nadále vzdělával v této škole, navrhne, pak v doporučení podpůrná opatření pro vzdělávání žáka v běžné škole.

Jedno z výkladových stanovisek (neautorizovaných) uvedených na stránkách MŠMT uvádí, že „by měla proběhnout dohoda mezi ŠPZ a zákonným zástupcem žáka, pokud rodič bude trvat na setrvání žáka ve škole podle § 16 odst. 9, a bylo-li by to v rozporu se zájmem žáka, pak je povinností ŠPZ, případně školy požádat o součinnost OSPOD. Cílem ale je, aby se strany domluvily právě v zájmu kvalitního vzdělávání žáka a tato varianta byla skutečně mezní“.

(Dostupné z: Dotazy k jednotlivým paragrafům vyhlášky č. 27/2016 Sb. a novely školského zákona č. 82/2015 Sb. PDF Stažení zdarma. Představujeme Vám pohodlné a bezplatné nástroje pro publikování a sdílení informací. [online]. © DocPlayer.cz [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/24288117-Dotazy-k-jednotlivym-paragrafum-vyhlasky-c-27-2016-sb-a-novely-skolskeho-zakona-c-82-2015-sb.html>)

V rámci našeho textu zastáváme právní názor, že přednost by i v tomto případě (opakujeme – za splnění primární podmínky samotné existence daného stupně znevýhodnění – postižení) měla mít vůle zákonného zástupce.

POSTUP PŘI ZAŘAZENÍ DÍTĚTE DO ŠKOLY ZŘÍZENÉ PODLE § 16 ODS. 9

Samostatnou úpravu má ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, postup školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, pokud se na ni obrátí zákonný zástupce se žádostí o přijetí žáka. Při podání žádosti, nebo nejpozději do sedmi dnů ode dne, kdy zletilý žák či zákonný zástupce žáka projeví zájem o tento způsob vzdělávání, je škola povinna informovat je o stanovených skutečnostech (podrobný výčet v ust. § 21 odst. a)–e).

Přílohou žádosti je i žadatelem podepsaný tzv. informovaný souhlas s poskytnutými informacemi. Musí být přiloženo i platné Doporučení ŠPZ ke vzdělávání v tomto typu školy. Doporučení je platné po dobu v něm stanovenou, zpravidla nejvýše po dobu 2 let

**Postup
při zařazení
dítěte do školy
zřízené
podle § 16 odst. 9**

(obecné pravidlo). V případě doporučení zařazení žáka do školy pro žáky s mentálním postižením u prvního doporučení nejdéle po dobu 1 roku a dále pak po dobu 2 let – týká se však jen žáků s lehkým mentálním postižením, u žáků se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením platí obecné pravidlo. ■

14 Pomůcky

— Petr Petráš —

Tato kapitola popisuje, co jsou to pomůcky, k čemu slouží (z hlediska didaktického), jaké jejich členění z hlediska obecné pedagogiky a didaktiky a jaké specifické členění používáme u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v dílčích Katalozích podpůrných opatření). V další části textu jsou shrnuty možnosti využívání pomůcek daných školskou legislativou a zkušenosti s jejich aplikací. Na závěr jsou zařazeny příklady z praxe (náměty, jak postupovat při zajišťování pomůcek). ■

14.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Školský zákon, v platném znění, řadí pomůcky mezi podpůrná opatření (PO), čímž deklaruje, že jejich poskytnutí je na základě doporučení ŠPZ nárokové a bezplatné (§ 16 odst. 2 bod d).

PO spočívají v „*použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů*“.

V příloze vyhlášky 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, je uveden taxativní výčet pomůcek dle druhů postižení a stupňů podpory. Zde samozřejmě platí princip daný školským zákonem, v platném znění, v § 16 odst. 3:

„... Podpůrná opatření různých druhů nebo stupňů lze kombinovat. Podpůrná opatření vyššího stupně lze použít, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům poskytování dosavadních podpůrných opatření by podpůrná opatření nižšího stupně nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností dítěte, žáka nebo studenta a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.“

V praxi to znamená, že je-li žák zařazen např. do 3. stupně podpory, má nárok na PO (v našem případě pomůcky) nejen z nižších stupňů podpory, ale také z vyšších stupňů podpory, vyhodnotí-li příslušné ŠPZ, že je to nutné vzhledem k jeho vzdělávacím možnostem a potřebám s cílem, který je dán v RVP ZV (MŠMT, 2017, s. 146) v kapitole 8, „... aby došlo k maximálnímu rozvoji jeho osobního potenciálu“. ■

14.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Taxativní vymezení pomůcek naráží v praxi na problém aktuálnosti. Seznam uvedený v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, je nezbytné vzhledem k potřebám trhu periodicky inovovat (jednak se vytvářejí pomůcky nové, ale také se mění ceny). Proto se například diskutovalo o tom, zda by pomůcky neměly být vyjmuty z přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, a neměla být vytvořena spíše metodika práce s pomůckami. Problém však tkví hlavně v přidělování NFN.

Většinou neexistuje čisté postižení, ale různé kombinace (komorbidity), zvláště u těžších stupňů postižení. Je proto nutné dle potřeb žáka na základě doporučení ŠPZ kombinovat nejen pomůcky z vyšších stupňů, ale i jiných druhů postižení. Například u žáků s mentálním postižením dochází často ke kombinaci více postižení (např. tělesného, NKS, autismu apod.).

U dražších pomůcek, které jsou specifické pro určitý druh postižení (např. u žáků se zrakovým postižením je to zvětšovací/čtecí zařízení pro slabozraké a nevidomé, případně zápisník pro slabozraké a nevidomé nebo zvedák pro tělesně postižené), může nastat problém z hlediska efektivity doporučené NFN, jestliže žák s tímto postižením opustí školu (přestěhování, ukončení vzdělávání) a pomůcka pak zůstává nevyužita. Žádoucím řešením by byla půjčovna těchto pomůcek, případně existence elektronické databáze (evidence) těchto pomůcek a možnost jejich dalšího zapůjčování. ■

14.3 ČLENĚNÍ POMŮCEK

Obecná pedagogika a didaktika se zabývají především didaktickými pomůckami. Pomůcky z hlediska didaktického jsou sice v širším slova smyslu součástí didaktických prostředků, ale na rozdíl od výukových metod a organizačních forem jsou materiální povahy a představují přímý materiál zprostředkující žákům poznání skutečnosti. K učebním pomůckám patří také učebnice, cvičebnice, učební texty, pracovní sešity, nejrozličnější pracovní a manipulační nástroje, materiály, sešity a žákovské pomůcky, tabule a psací potřeby, výukové prostory, didaktická technika apod.

Z tohoto pohledu existuje různé členění a klasifikace pomůcek. Machala (in Valenta & Müller, 2003) člení didaktické pomůcky na učební pomůcky, technické a výukové prostředky, organizační a reprografickou techniku, výukové prostory a jejich vybavení, vybavení učitele a žáka apod.

Z uvedeného je zřejmé, že u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nevystačíme pouze s didaktickými pomůckami, jak je uvádí obecná pedagogika, ale je nutné se zaměřit i na pomůcky, které jsou speciální, zaměřené na určité postižení a usnadňují a zprostředkovávají dětem a žákům s postižením (dle možností daných druhem a stupněm jejich postižení) poznání skutečnosti.

Z hlediska potřeb praxe jsou tak pomůcky členěny na didaktické pomůcky, speciální didaktické pomůcky, kompenzační a reedukační pomůcky a dále dle specifik jednotlivých postižení (např. speciální pomůcky v TV, pomůcky k AAK, pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností apod.).

V příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, jsou pomůcky členěny s ohledem na poskytování NFN na kompenzační pomůcky, speciální učebnice, softwarové vybavení a IT vybavení. Vzhledem k probíhajícím novelizacím této vyhlášky se dá předpokládat, že se změní i toto členění, a proto se v dalším textu přidržíme členění dle potřeb praxe. ■

Členění
pomůcek
ve vyhlášce
č. 27/2016

14.3.1 DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Didaktické pomůcky napomáhají k větší názornosti a usnadňují výuku. Jsou většinou běžně dostupné, a to jak v běžných obchodech, tak i internetových obchodech. Bývají součástí vybavenosti běžných základních škol, někdy stačí jen projít sbírky a kabinety. Patří sem skutečné předměty, modely, mapy, obrazy, fotografie, ale také textové pomůcky (učebnice, pracovní sešity, atlasy, doplňková literatura, slovníky, knihy časopisy). Dále jsou to různé výukové pořady a programy prezentované pomocí didaktické techniky (auditivní, vizuální, audiovizuální). Velký rozvoj zaznamenává IT technika (PC, tablet) a také propojenost této techniky s interaktivní tabulí. Mnozí kreativní učitelé si vytvářejí dle potřeb žáků pomůcky vlastní, případně modifikují pomůcky stávající. ■

14.3.2 SPECIÁLNÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Speciální didaktické pomůcky jsou didaktické pomůcky, které jsou již uzpůsobeny žákům s určitým druhem postižení, respektují jejich specifické obtíže při získávání podnětů z okolí. Aplikujeme je tedy v případech, kdy běžnými metodickými postupy a s využitím běžných pomůcek nejsme vzhledem k postižení žáka schopni dosáhnout rozvoje určité dovednosti. Speciální didaktické pomůcky jsou dostupné ve specializovaných obchodech a internetových obchodech, mnozí speciální pedagogové uzpůsobují stávající pomůcky či vyrábějí pomůcky žákům s postižením dle jejich potřeb. ■

14.3.3 KOMPENZAČNÍ A REEDUKAČNÍ POMŮCKY

Kompenzační a reedukační pomůcky slouží ke kompenzaci (nahrazení), případně reedukaci (rozvíjení postiženého orgánu či funkce, kde ještě nedošlo k úplné ztrátě) s cílem alespoň částečně eliminovat dopady deficitů do vzdělávání. Doporučení těchto pomůcek je v kompetenci příslušného ŠPZ a je vázáno na zhodnocení individuálních potřeb jedince. Pro plné využití pomůcky je někdy důležité uzpůsobit také prostředí a formy výuky (např. bezbariérovost u žáků s tělesným postižením nebo vizuální podporu, prostorové uspořádání, organizaci času a jednotlivých činností u žáků s autismem). ■

14.4 POMŮCKY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Aplikace
didaktických
a speciálních
didaktických
pomůcek

Při výběru a aplikaci vhodných pomůcek musí učitel nejen respektovat Doporučení ŠPZ, ale vychází také z charakteru učiva, konkrétní situace ve třídě i z funkcí, které mohou učební pomůcky ve vyučování plnit.

Funkce
učebních
pomůcek

Valenta a Müller (2003) uvádějí následující základní funkce učebních pomůcek:

- Poznávací funkce – jevy a předměty se zpřístupňují vnímání žáků, a tím přispívají k tvorbě názorných představ jakožto článků kognitivního řetězce.
- Psychologická funkce – učební pomůcky rozvíjejí poznávací funkce postižených žáků, jsou schopny zaujmout a motivovat, posilují citovou účast žáka na vyučovacím procesu, uvolňují obrazotvornost a dávají prostor tvořivosti a aktivitě subjektu, zjednodušují a ozřejmují myšlenkové operace.
- Výchovná funkce – pomůcky jsou schopny působit pozitivně v estetickovýchovném smyslu, ale i z hlediska emoční a také rozumové výchovy.
- Didaktická funkce – vyplývá z vlastního obsahu učiva a souvisí s motivačním, expozičním, fixačním, hodnoticím či diagnostickým využitím pomůcek.
- Ekonomická funkce – pomůcky šetří čas učitele odstraňováním málo produktivních činností a působí i proti nadměrné verbalizaci vyučovacího procesu.

Z hlediska aplikace pomůcek ve vyučovacím procesu je důležité, aby nejen učitel, ale i žák byl s pomůckou obeznámen a věděl, k jakému účelu slouží a jakým způsobem se používá.

Učitel volí vhodné pomůcky vzhledem: k cíli, který ve vyučování sleduje; k věku a psychickému vývoji žáků, jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem; k podmínkám realizace i jeho vlastním zkušenostem. Důležité je také dodržování základních didaktických zásad: názornosti, systematičnosti, trvalosti a přiměřenosti.

Například uspořádání pomůcek během vyučování a jejich používání v logickém sledu je pro úspěch výuky velmi důležité. V zorném poli dítěte by tak měly být pouze ty materiály, které jsou k dané činnosti nezbytně potřebné, aby nebylo dítě rozptylováno. Na stole by měly být pomůcky seřazeny tak, aby vizuálně přispěly k osvětlení zadaného úkolu. Dítě by mělo vědět, kterou pomůcku použije, kam ji má dát při práci a kam ji má odložit po splnění úkolu.

Uspořádání
pomůcek



Malé tácky, mělké mísy nebo čtverce z barevných papírů pomáhají dítěti v orientaci, kam jednotlivé věci patří. Umístěním pomůcek do krabic zabráníme nepřehlednosti.

Pro správnou aplikaci kompenzačních a reedukačních pomůcek je důležité se s nimi nejdříve seznámit a pod vedením specialisty (nejlépe odborného pracovníka příslušného SPC) si je vyzkoušet.

Aplikace
kompenzačních
a reedukačních
pomůcek

Důležité je, aby zácvikem prošel nejen žák, ale i učitel a asistent pedagoga, aby věděli, k čemu pomůcka slouží, jak ji správně používat a využívat všechny její funkce.

Kromě odborných pracovníků SPC (při individuálních návštěvách a konzultacích, případně výjezdech do škol) lze zkušenosti nabýt při odborných seminářích a kurzech, případně konzultacemi ve specializovaných střediscích a institucích zabývajících se zácvikem v používání kompenzačních a reedukačních pomůcek.

Uvádíme několik rad z praxe, jak postupovat při zajišťování pomůcek:

Rady
pro zajištění
pomůcek

- **Zjistěte si potřeby žáka** (základním zdrojem je doporučení poradenského zařízení a samozřejmě také vlastní pedagogická zkušenost a znalost žáka).
- **Proveďte velkou inventuru kabinetů** (nevolejte hned po nákupu speciálních pomůcek, ale napřed projděte všechny kabinety a zmapujte, jaké stávající pomůcky jsou k dispozici. Letitá zkušenost říká, že v kabinetech bývají ukryty poklady, kterých si ale nikdo nevšímá, protože se nezamýšlí nad tím, jak a k čemu by se daly využít – není předmětu, který by k něčemu neposloužil).
- **Roztřídte nalezené pomůcky** (třeba dle výše uvedených kritérií na skutečné předměty, modely, mapy, nástěnné obrazy, soubory obrázků apod.).
- **Zapřemýšlejte**, ve které vzdělávací oblasti, vyučovacím předmětu a k čemu by šly uplatnit. (Některé pomůcky jsou uplatnitelné ve více předmětech, mají mezipředmětovou působnost. Například krabice plné obrázků, tematicky zaměřených – původní umístění třeba v kabinetu českého jazyka, ale jsou využitelné prakticky ve všech vyučovacích předmětech.)
- **Pak se objeví bílá místa.** (Existují v podstatě dvě možnosti řešení. Buď potřebné pomůcky zakoupit, nebo vyrobit. Zde se zřejmě dospěje ke kompromisu, něco se koupí a něco začne učitel vyrábět, „šít žákovi přímo na míru“.)

Jak správně
vyrobiť
pomůcku

Rozhodnete-li se pomůcky vyrábět, zde je několik rad:

Vyjasněte si, k čemu (k jakému cíli) by měla pomůcka sloužit, aby odpovídala daným potřebám a aby respektovala další hlediska – např. didaktická, technická, estetická, ekonomická apod.

Před vypracováním konkrétního projektu, jehož výsledkem je vlastní výroba didaktické pomůcky, si naplánujte, **jak by pomůcka měla vypadat**, zda respektuje úroveň psychického rozvoje žáka (aby nebyla příliš náročná), ale také specifika vyplývající z jeho postižení. Sledujeme také, zda lze využít mezipředmětových vazeb.

Při vlastním projektu je dobré, abyste si **promysleli metodické, technické a technologické otázky**.

Mějte na paměti, že pomůcky by měly být především **bezpečné** (eliminují se jedovaté nebo nebezpečné materiály), **jednoduché** (jednoduchý tvar a základní barvy), **běžné** (materiály na dotek příjemné, snadno manipulovatelné). ■

15 Prodloužení délky vzdělávání

— Jana Janková —

Prodloužení délky vzdělávání je opatření, jež umožňuje žákům, kteří potřebují z různých důvodů delší čas na zvládnutí obsahu vzdělávání a výstupů ze vzdělávání, toto zvládnout. V zásadě se jedná o dva typy prodloužení délky vzdělávání. Buď se jedná o podpůrné opatření pro žáky se SVP, nebo je prodloužení délky vzdělávání uplatněno jako organizační opatření přímo v ŠVP školy. Je možné prodloužit vzdělávání žákům v závěru studia nebo rozložit učivo jednoho ročníku na dva roky v průběhu studia. ■

15.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Základní legislativní normou, která uvádí možnost prodloužení délky vzdělávání až o dva roky, je školský zákon, v platném znění, § 16 odst. 2b. V tomto případě se jedná o podpůrné opatření **při vzdělávání středním a vyšším odborném**.

V příloze č. 1 vyhlášky MŠMT ČR 27/2016 Přehled podpůrných opatření sledujeme, že prodloužení délky vzdělávání jako podpůrné opatření lze využít od třetího stupně podpůrných opatření také v **základním vzdělávání**.

Dle aktuálního znění vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, je možné doporučit, pokud to charakter SVP žáka vyžaduje, **ve třetím stupni** podpůrných opatření prodloužení délky základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o jeden rok.

Ve **čtvrtém stupni** podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dle § 16 odst. 9 školského zákona) je možné doporučit prodloužení vzdělávání o dva roky.

O **organizační opatření** podle § 46 odst. 3 školského zákona, v platném znění, se jedná v základních školách nebo třídách s upraveným vzdělávacím programem. Tyto školy nebo třídy poskytují vzdělávání žákům uvedeným v § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění, a mohou s předchozím souhlasem MŠMT ČR mít školní vzdělávací program rozložený na 10 let. (První stupeň je 1.–6. ročník, druhý stupeň je 7.–10. ročník.)

Vzdělávání v základní škole speciální má 10 ročníků a člení se na první a druhý stupeň (§ 48 odst. 2 školského zákona, v platném znění).

Podle školského zákona může ředitel školy prodloužit základní vzdělávání žákům, kteří sice splnili povinnou školní docházku, ale neukončili základní vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne 18 let věku (§ 55 odst. 1 školského zákona, v platném znění). Odůvodněnou žádost podávají řediteli zákonní zástupci žáka.

Žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (dle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění) může ředitel školy ve výjimečných případech povolit **pokračování v základním vzdělávání** do konce školního roku, v němž žák dosáhne 20 let, v případě žáků vzdělávajících se v programu základní školy speciální do konce školního roku, v němž žák dosáhne 26 let věku. K povolení tohoto prodloužení je nezbytný souhlas zřizovatele (viz § 55 odst. 2 školského zákona, v platném znění). ■

15.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Z výše uvedeného vyplývá, že žákovi může být prodloužena délka vzdělávání tak, aby dosáhl na výstupy určené konkrétním RVP. Nejedná se vždy o prodloužení délky vzdělávání v jeho závěru, ale v inkluzivním vzdělávání se můžeme setkat s potřebou **rozložení ročníku** pro žáka např. při zahájení povinné školní docházky nebo v průběhu docházky při **výrazných změnách speciálních vzdělávacích potřeb**.

Při rozložení učiva do delšího časového úseku je třeba využít pro **plánování i hodnocení vzdělávání IVP** (viz kapitola 1 Individuální vzdělávací plán v části B Katalogu) na doporučení ŠPZ. Při vydávání vysvědčení takovému žákovi je třeba se řídit informacemi MŠMT k vyplňování vysvědčení, aktuálně platí informace z 10. ledna 2017, platná od školního roku 2016/2017 čj. MSMT – 38204/2016–210 (MŠMT, 2017b).

Organizace

Největším problémem při uplatňování podpůrného opatření prodloužení délky vzdělávání formou rozložení učiva jednoho ročníku na dva roky je **organizace individualizované**

výuky žáka se SVP. Žák nejméně dva roky nepracuje společně se třídou, neřeší stejné výukové problémy, má vlastní zadání ve většině předmětů. Často dochází ke změně kolektivu třídy – žák „jako opakuje ročník“, ale o opakování ročníku se nejedná. Je často potřebná **podpora asistentem pedagoga**. Rozložení ročníku doporučujeme u žáků vzdělávajících se v běžných školách i ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, vždy především **podle potřeb žáka**. Při výrazné změně speciálních vzdělávacích potřeb musí žák cvičit a získat velké množství specifických dovedností, což při zvládnutí běžného objemu učiva nelze. Rozložení učiva jednoho ročníku na dva roky se jako podpůrné opatření využívá nejčastěji ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, jeho uplatnění v běžné škole je výjimečné.

NA CO JE NUTNÉ DÁT POZOR

Na sestavení smysluplného IVP, ve kterém bude zakomponováno získání všech potřebných dovedností a který bude brát ohled na žákovy schopnosti.

Na co je
nutné
dát pozor

Je nezbytná **intenzivní spolupráce se ŠPZ**, organizační zvládnutí individuální práce se žákem, výcvik ve specifických dovednostech, viz kapitola 7 Předměty speciálněpedagogické péče v části B Katalogu.

Nezapomenout na **psychickou podporu žáka i rodiny** po těžké nemoci či úrazu, které měly vliv na změnu speciálních vzdělávacích potřeb.

Změna kolektivu třídy, soustředit se na vytvoření vhodného klimatu. Spolupráce všech vyučujících, spolupráce se školním poradenským pracovištěm.

Využití práce s pomocí AP – viz kapitola 11 Personální podpora v části B Katalogu.



Žák třetího ročníku ZŠ onemocněl v průběhu školního roku a jeho nemoc si vyžádala dlouhodobé léčení. Ještě před onemocněním byl žák klasifikován jako žák s potřebou podpůrných opatření většinou ve druhém stupni pro speciální vzdělávací potřeby – zrakové postižení. Onemocněním a během léčby se prudce zhoršily žákovy zrakové funkce tak, že nebyl nadále schopen pracovat zrakem a bylo nutné zajistit cvičení specifických dovedností pro čtení a psaní Braillovým písmem. Žák dokončil docházku do 3. ročníku v běžné škole v místě bydliště – byl individuálně ústně přezkoušen a klasifikován. Během prázdnin vyjednali zákonní zástupci přestup do školy zřízené pro žáky se zrakovým postižením podle § 16 odst. 9. Následující 4. ročník byl žákovi na žádost rodičů a s doporučením SPC rozložen na dva roky a kromě obsahu vzdělávání podle ŠVP byl kladen důraz na nácvik specifických dovedností (ovládání čtení a psaní Braillovým písmem, prostorová orientace a bezpečný samostatný pohyb, práce s počítačem se speciálním softwarem, psaní všemi deseti). Chlapec pracoval podle IVP ve všech předmětech individuálně s podporou asistentem pedagoga. Aby nemusel měnit v nové škole kolektiv, byl zařazen k žákům 3. ročníku. Do konce 4. ročníku získal potřebné dovednosti, zvládal nadále i předepsaný obsah vzdělávání. Došlo tedy k prodloužení docházky žáka do základní školy o jeden rok. ■

16 Podpora žáka ve školském zařízení

— Jana Barvíková —

Tato kapitola pojednává o možnostech podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení, které může být součástí školy nebo jiného právního subjektu. ■

16.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Právní postavení a zařazení školských zařízení do vzdělávací soustavy uvádí školský zákon v § 7 a § 8. Výčet podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a školských službách je potom uveden v § 16 odst. 2 téhož zákona.

Pravidla pro poskytování podpůrných opatření ve školském zařízení nalezneme v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, od druhého stupně podpůrných opatření.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v platném znění, v části čtvrté § 15 upřesňuje roli ředitelské pravomoci při „stanovení nejvyššího počtu účastníků na 1 pedagogického pracovníka s ohledem na druh vykonávané činnosti účastníků a jejich případné speciální vzdělávací potřeby, zejména s ohledem na jejich bezpečnost“.

Výklad k otázce společného vzdělávání ve školských zařízeních nabízí MŠMT na svých webových stránkách v dokumentu Společné vzdělávání ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (školní družina, školní klub, středisko volného času). ■

16.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Cílem podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení je poskytnout mu takové podmínky, aby mohl v rámci svých možností naplňovat své potřeby jako ostatní žáci, aby mohl dále rozvíjet své schopnosti a dovednosti a v co největší míře se zapojit do realizovaných činností. Jedná se o podporu v mimoškolních aktivitách organizovaných školským zařízením nebo podporu v zařízeních, která žákům nahrazují péči jinak poskytovanou zákonnými zástupci.

Rozlišujeme, zda je péče poskytována ve školském zařízení, které je součástí školy, či v jiném právním subjektu. V rámci školy se jedná zpravidla o školní družinu, školní klub, internát, domov mládeže či školu v přírodě. V ostatních případech může jít o školská zařízení pro zájmové vzdělávání, např. základní uměleckou školu, zařízení zajišťující praktický výcvik žáků SŠ, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči – dětský domov, diagnostické či výchovné ústavy apod. ■

16.3 ASPEKTY ÚPRAV PODPORY VE ŠKOLSKÉM ZAŘÍZENÍ

Podpora žáka ve školském zařízení se aplikuje od druhého stupně podpůrných opatření v závislosti na míře a délce potřeby žáka. Uplatňuje se zásada respektování specifík žáka, která mohou různým způsobem ovlivňovat jeho účast na aktivitách.

Nejčastěji se využívá podpora ve školských zařízeních zřízených při kmenové škole. Patří sem podobně jako ve výuce úprava metod práce se žákem při dodržování zásad vhodné komunikace dle jeho preferencí, úprava organizace mimoškolních činností – např. naplnění individuální práce se žákem či stanovení časového režimu, ale také úprava obsahu vzdělávání nebo stavební úpravy.

V případě, že je školské zařízení součástí školy, používají se, pokud je to možné, pomůcky (kompenzační i didaktické), které byly žákovi doporučeny do výuky. Jestliže ale pomůcku nelze přenášet, je možné doporučit stejnou i pro školské zařízení (např. speciálně upravené židle a lavice). Osobní kompenzační pomůcky jsou ve vlastnictví žáka, ty ŠPZ nedoporučuje, jsou zpravidla přenosné (sluchadla, invalidní vozík apod.).

Pomůcky

Ve školní družině se často využívá pedagogická intervence v podobě přípravy na výuku a rozvoje učebního stylu žáka, kterou mu poskytuje vychovatel nebo asistent pedagoga. Pedagogická intervence zahrnuje dle Doporučení ŠPZ vedle domácí přípravy také rozvoj

Intervence

školních dovedností žáků, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj sociálních kompetencí, sebeobsluhy a praktických dovedností žáka. Je poskytována skupině maximálně šesti žáků.

Personální podpora

Významnou roli mezi podpůrnými opatřeními sehrává personální podpora. Vedle nejčastěji využívaného asistenta pedagoga může ŠPZ doporučit také jiného pracovníka (tlumočníka znakového jazyka, přepisovatele mluvené řeči). V Doporučení pak specifikuje druh podpory, časovou dotaci a způsob jejího poskytování.

Pokud je školské zařízení součástí školy, stanovuje pracovník ŠPZ rozsah práce asistenta pedagoga souhrnně pro školu i školské zařízení, přičemž v Doporučení ŠPZ stanovuje, kolik hodin bude pro školu a kolik pro školské zařízení.

V případě, že je školské zařízení jiným právním subjektem, je podpora asistenta pedagoga stanovena na 9 hodin přímé a 1 hodinu nepřímé pedagogické činnosti týdně.

S personální podporou souvisí vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka či jiných komunikačních systémů a prostředků a ruku v ruce s tím potřeba podpory při aktivitách školského zařízení za přítomnosti tlumočníka znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, popř. další osoby.

Osobní asistence

V případě, že je žákovi poskytována ústavní výchova nebo jsou jeho zdravotní obtíže natolik závažné, že podpora asistentem pedagoga není pro naplnění výchovných a vzdělávacích potřeb dostačující, je často zapotřebí posílit podporu z jiných zdrojů, např. v podobě zajištění osobního asistenta. **Nejedná se o podpůrné opatření**, jak je definuje školský zákon v § 16 odst. 2. ŠPZ se k vhodnosti zajištění nepedagogického pracovníka vyjadřuje v Doporučení, stanovuje v něm rozsah jeho přítomnosti v průběhu vzdělávání od 4. stupně podpůrných opatření (viz 4. stupeň PO v příloze vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění). ■

17 Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání

— Jana Barvíková —

Jak samotný název naznačuje, v následující kapitole se blíže seznámíme s možnostmi uzpůsobení přijímacích, závěrečných i maturitních zkoušek pro žáky se SVP. Zároveň si ukážeme legislativní normy, které uvedenou podporu umožňují. ■

17.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Pro lepší přehled jsou právní normy pro uzpůsobení jednotlivých druhů zkoušek blíže specifikovány v příslušných podkapitolách. ■

17.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Aby byla zachována rovnost podmínek při přijímání žáků na střední školu (popř. VOŠ) či při ukončování studia na střední škole, je nezbytné u žáků s příznanými podpůrnými opatřeními 2.–5. stupně zajistit v průběhu zkoušky takovou podporu, která koresponduje s opatřeními, jež žák využíval v dosavadním vzdělávání. Jsou přitom respektovány funkční

dopady SVP, zdravotního postižení či onemocnění, které by mohly ovlivnit výsledky zkoušky. Úpravu podmínek doporučuje ŠPZ v souladu s platnou legislativou a na žádost žáka či zákonného zástupce. V případě maturitní zkoušky vydává doporučení pracovník, který je k tomu oprávněn na základě proškolení. Seznam všech proškolených pracovníků ŠPZ má k dispozici NUV a poskytuje ho krajským úřadům. ■

17.2.1 UZPŮSOBNÍ KONÁNÍ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY

Uzpůsobení konání přijímací zkoušky specifikuje ŠPZ v Doporučení pro úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání, jehož vzor je součástí přílohy **vyhlášky č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, v platném znění**. Vyhláška v § 13 upřesňuje, jakým způsobem ředitel školy uzpůsobuje podmínky přijímacího řízení a jednotné zkoušky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve spolupráci s Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), které písemné zkoušky zadává, § 13a specifikuje jednotlivé druhy činností podporující osoby a § 14 stanovuje způsob hodnocení výsledků jednotné zkoušky a celkového hodnocení osob podle § 20 odst. 4 školského zákona (prominutí dílčí zkoušky z českého jazyka uchazečům o studium, kteří nejsou občany České republiky a předchozí vzdělání získali v zahraniční škole).

Podle druhu znevýhodnění jsou žáci zařazeni do pěti kategorií, z nichž každá upravuje podmínky podle jejich specifických potřeb. Tři z nich jsou určeny žákům s různým stupněm zrakového postižení, čtvrtá žákům neslyšícím, do poslední kategorie jsou zařazeni všichni ostatní.

Uzpůsobení přijímacích zkoušek závisí na míře speciálních vzdělávacích potřeb konkrétních žáků. Většina žáků se SVP se řadí do kategorie O – ostatní. Uzpůsobení zkoušky se týká zejména navýšení času, možnosti zápisu odpovědí do testového sešitu nebo na volný papír, uzpůsobení forem komunikace, využití podporující osoby (asistenta nebo tlumočníka znakového jazyka). Formální i obsahové úpravy zkušební dokumentace lze provést pouze pro žáky se zrakovým postižením nebo žáky neslyšící, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk (např. zvětšené písmo, Braillovo písmo, modifikace zadání úloh apod.). Současně jsou respektovány funkční důsledky žákova handicapu, proto je nezbytné zajištění kompenzačních pomůcek, přičemž ovšem žákovi nesmí vzniknout neoprávněná výhoda. Které pomůcky lze doporučit, je specifikováno v příloze č. 1 vyhlášky č. 244/2018 Sb., kterou se mění vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 243/2017 Sb., a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. ■

17.2.2 UZPŮSOBNÍ ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK

Od školního roku 2014/2015 byla zavedena v učebních oborech kategorie H i E tzv. jednotná závěrečná zkouška. Ta má dvě, resp. tři dílčí části – ústní, praktickou a v některých oborech i písemnou. Jednotné zadání ve spolupráci s učiteli odborných předmětů a odborníky z praxe vytváří Národní ústav pro vzdělávání (NUV). Školy se při zadávání jednotné závěrečné zkoušky řídí metodickým pokynem NUV Závěrečná zkouška podle jednotného zadání ve škole.

Každý obor vzdělávání má vytvořenou banku úloh a témat, ze které škola generuje úkoly pro jednotlivé žáky. U závěrečných zkoušek žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními upravují ředitelé škol jednotnou zkoušku na základě Doporučení ŠPZ.

V oborech kategorie E jsou zadána témata jednodušší, méně náročná na teoretické znalosti, pokyny žákům tlumočí jejich učitelé, také hodnocení výkonů je upraveno. V oborech kategorie H se prodlužuje čas u jednotlivých zkoušek, je zajištěno zkoušení učitelem, který žáka vzdělával a ví, jakým způsobem s ním má komunikovat, je možné doporučit asistenci či tlumočnické služby dle potřeb žáka. Jsou možné formální (nikoli obsahové) úpravy zadání ve smyslu uzpůsobení jazykovým kompetencím žáka, např. zestručnění otázky, převedení otevřených otázek do testových, doplnění otázek grafickými podklady, podrobnější vysvětlení úloh apod. U žáků se sluchovým postižením je možné zkoušení formou chatu, žák však musí mít s tímto způsobem komunikace a zkoušení zkušenosti. Tyto úpravy provádí škola sama.

Legislativní rámec pro závěrečné zkoušky poskytuje školský zákon, konkrétně v § 74–76, a vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání na středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, v platném znění. ■

17.2.3 UZPŮSOBNÍ MATURITNÍ ZKOUŠKY

Rovněž maturitní zkouška (popř. absolutorium na VOŠ) může být žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními uzpůsobena dle jejich individuálních potřeb a v souladu s poskytováním podpory v průběhu dosavadního vzdělávání na SŠ (VOŠ). Odlišnosti konání maturitní zkoušky žáků se SVP jsou specifikovány v § 20 **vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání na středních školách maturitní zkouškou, v platném znění**. Podrobné informace k maturitní zkoušce včetně aktualizací pro daný školní rok jsou dostupné zejména na webových stránkách www.novamaturita.cz. V záložce Maturita bez handicapu jsou uvedeny podstatné informace pro zajištění podpory žákům s přiznanými podpůrnými opatřeními.

Žáci s přiznanými podpůrnými opatřeními jsou rozděleni do čtyř kategorií podle typu postižení či jiného handicapu. V každé kategorii mohou být zařazeni do tří skupin, které zohledňují stupeň postižení. Úprava testového materiálu a hodnocení výsledků společné části maturity – didaktického testu a písemné části – provádí centrálně CERMAT podle doporučení ŠPZ. Pouze ústní, popř. praktickou část maturity hodnotí zkoušející.

MZ – skupina 1 Do první skupiny (např. TP-1, SP-1, ZP-1...) zařazujeme žáky s lehčím postižením, zpravidla využívající podpůrná opatření druhého nebo třetího stupně. Tito žáci mají nárok na navýšení časového limitu pro vykonání dílčí zkoušky – písemné, didaktického testu – či při přípravě na ústní zkoušku a na použití kompenzačních pomůcek. Výjimku tvoří kategorie žáků se sluchovým postižením, kteří z důvodu oslabení sluchového vnímání nemohou vykonávat poslechovou zkoušku z cizího jazyka, a proto mají tento subtest vyloučen.

MZ – skupina 2 U maturitní zkoušky žáci potřebují výraznější podporu a jsou zpravidla zařazováni do druhé skupiny (např. SPUO-2, SP-2-N-A, kde A označuje službu asistenta pedagoga a písmeno N, že žák nemá upravenou zkušební dokumentaci, nebo ZP-2-14, kde 14 je označení velikosti písma, jakým má být upraven testový materiál). Uzpůsobení spočívá zpravidla ve formální a obsahové úpravě testových úloh, použití kompenzačních pomůcek, možnosti zápisu přímo do testového sešitu, nahrazení úloh, které počítají s osobní zkušeností apod. (např. akustické vjemy u žáků se sluchovým postižením nebo zrakové vjemy u žáků se zrakovým postižením). Pouze žákům se sluchovým postižením může SPC doporučit podporující osobu – asistenta. Žáci se zrakovým postižením mohou mít upravenou zkušební dokumentaci – podle potřeb zvětšené písmo či testový sešit v Braillově písmu, ústní zkouška z cizího jazyka je zadávána ústně.

MZ – skupina 3 Do třetí skupiny jsou zařazováni žáci s potřebou maximální podpory. Ta spočívá zejména ve stoprocentním navýšení času a v podpoře asistentem, který vykonává dle potřeb žáka různé druhy speciálněpedagogické asistence (modifikátor, motivátor, zapisovatel, předčítatel, praktický asistent), tlumočnicka z a do českého znakového jazyka, popř. jiných komunikačních systémů. Žáci se sluchovým postižením mají vyloučen poslechový test z cizího jazyka a modifikovanou zkoušku z českého jazyka a cizího jazyka pro neslyšící.

**Na co
je nutné
dát pozor**

Když se vzdělávání začíná chýlit ke konci, začínají si žáci výrazněji uvědomovat blížící se zakončení studia na střední škole i své limity. Často až v posledním ročníku osloví ŠPZ s žádostí o uzpůsobení závěrečné či maturitní zkoušky. Mnozí z nich poukazují na své dřívější obtíže a dávnou péči ŠPZ. Nejčastěji se jedná o žáky, kteří v začátcích vzdělávání měli diagnostikovanou nějakou formu SPU. Pokud však po celou dobu studia na SŠ nepotřebovali žádná podpůrná opatření, není namístě uzpůsobovat podmínky ukončování studia.

Nicméně mohou nastat situace, kdy např. žák s diagnostikovaným sluchovým postižením velmi úspěšně ukončil základní školu a na střední škole se mu také daří velmi dobře. Nikdy nebyl v péči ŠPZ. Z důvodu oslabení sluchového vnímání má však obtíže při poslechových cvičeních v cizích jazycích. Doloží-li lékařskou zprávou, může ŠPZ vystavit Doporučení pro uzpůsobení maturitní zkoušky zařazením žáka do skupiny SP-1, kde bude mít vyloučenou dílčí zkoušku z cizího jazyka – poslechovou část.

Jiná situace může nastat v důsledku zhoršování diagnózy či zdravotního stavu, kdy ŠPZ již vystavilo Doporučení, avšak žáka zařadilo do nyní již nevyhovující skupiny. Nezbytné je v takovém případě kontaktovat školu i CERMAT, aby pro žáka připravilo vhodné testové materiály.

V dalším případě může dojít k nepředvídatelné náhlé události, která jinak zdravého žáka dostane do jedné z kategorií zdravotního postižení. Obdobně jako v předchozím případě kontaktuje ŠPZ CERMAT a vystaví žákovi Doporučení i mimo termín zadávání do systému Certis (v případě maturitní zkoušky).

Obdobně se bude postupovat i u jednotných přijímacích a závěrečných zkoušek. ■

18 Vzdělávání ve stavebně nebo technicky upraveném prostředí

— Lenka Felcmanová —

Opatření v širším pojetí zahrnuje zajištění přístupnosti prostředí školy či školského zařízení způsobem, který umožní jeho plnohodnotné užívání žáky s různorodými potřebami.

V užším pojetí opatření zahrnuje odstranění, resp. předcházení vzniku architektonických bariér a technické úpravy usnadňující orientaci a pohyb žáků. ■

18.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

V souvislosti s přístupností je ještě třeba rozlišit zajištění neasistovaného (přímého) přístupu (např. bezbariérový vstup do budovy) a přístupu prostřednictvím asistivních technologií (např. čtečka obrazovky).

V § 16 odst. 2 školského zákona je uvedeno, že mezi podpůrná opatření, na jejichž bezplatné poskytování mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok, patří i podpůrná opatření spočívající v „poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“. Na rozdíl od ostatních podpůrných opatření není toto opatření blíže popsáno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění. Toto podpůrné opatření také nemá stanovenou normovanou finanční náročnost. Některé pomůcky a zařízení k překonávání architektonických bariér jsou uvedeny v podpůrném opatření kompenzační pomůcky (např. schodolez, nájezdové ližiny pro žáky s tělesným postižením).

Zajištění bezbariérovosti budov upravuje vyhláška č. 398/2009 Sb., o obecných technických požadavcích zabezpečujících bezbariérové užívání staveb, v platném znění. V § 1 odst. 1 je definován okruh osob, které jsou podle této vyhlášky osobami se sníženou schopností pohybu a orientace, kterým jsou úpravy stanovené vyhláškou určeny:

„Tato vyhláška stanoví obecné technické požadavky na stavby a jejich části tak, aby bylo zabezpečeno jejich užívání osobami s pohybovým, zrakovým, sluchovým a mentálním postižením, osobami pokročilého věku, těhotnými ženami, osobami doprovázejícími dítě v kočárku nebo dítě do tří let (dále jen „osoby s omezenou schopností pohybu nebo orientace“).“

Vyhláška se vztahuje na nově postavené budovy a rekonstrukce stávajících budov podléhajících schvalování, resp. ohlašování. Na již postavené budovy se povinnost zajištění bezbariérovosti nevztahuje.

Důležitost:

Pro dané podpůrné opatření však je nutno uvést, že absence jeho popisu v příslušné vyhlášce MŠMT (č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění) neznamena možnost „rezignace“ na vytvoření bezbariérového prostředí. Uvést je třeba platné znění zákona č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), v platném znění:

§ 3

„(1) Nepřímou diskriminací se rozumí takové jednání nebo opomenutí, kdy na základě zdánlivě neutrálního ustanovení, kritéria nebo praxe je z některého z důvodů uvedených v § 2 odst. 3 osoba znevýhodněna oproti ostatním. Nepřímou diskriminací není, pokud toto ustanovení, kritérium nebo praxe je objektivně odůvodněno legitimním cílem a prostředky k jeho dosažení jsou přiměřené a nezbytné.

(2) Nepřímou diskriminací z důvodu zdravotního postižení se rozumí také odmítnutí nebo opomenutí přijmout přiměřená opatření, aby měla osoba se zdravotním postižením přístup k určitému zaměstnání, k výkonu pracovní činnosti nebo funkčnímu nebo jinému postupu v zaměstnání, aby mohla využít pracovního poradenství, nebo se zúčastnit jiného odborného vzdělávání, nebo aby mohla využít služeb určených veřejnosti, ledaže by takové opatření představovalo nepřiměřené zatížení.“

Z uvedeného vyplývá, že, až na naprosté výjimky, kdy by realizace bezbariérového prostředí znamenala „nepřiměřené zatížení“, existuje zákonná povinnost poskytovatelů veřejných (a tím i vzdělávacích) služeb zpřístupnit vlastní prostory osobám se zdravotním postižením. ■

18.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Jak již bylo uvedeno výše, zajištění přístupnosti v širším pojetí zahrnuje odstranění nejen fyzických bariér omezujících pohyb a orientaci v prostoru, ale také bariér v komunikaci či možnosti používat konkrétní zařízení či účastnit se konkrétních činností. Takto široce pojatá přístupnost je spojována s termínem univerzální design. Jedná se o navrhování designu věcí, forem komunikace, budov nebo prostředí, které jsou přístupné všem osobám bez ohledu na věk, zdravotní stav, fyzické schopnosti nebo jiné faktory. Úlohou univerzálního designu je přinášet jednotná řešení v hmotné (budovy) i nehmotné (informace) oblasti, které mohou využít všichni za stejných podmínek a v co největší možné míře.

V kontextu podpůrných opatření se spíše než o univerzální design jedná o dodatečné zajištění úplné nebo alespoň částečné bezbariérovosti školního prostředí.

Ve školním prostředí se obvykle setkáváme s následujícími úpravami:

Zpřístupnění školy

Zpřístupnění budovy a vnitřních prostor školy – jedná se zejména o:

- stavební úpravy prostor školy,
- organizační úpravy (volba umístění třídy),
- odstranění překážek bránících bezpečnému pohybu ve vnitřních i vnějších prostorech školy,
- vybavení pomůckami, které napomáhají žákovi v pohybu po škole a k používání vybavení školy (např. nájezdové ližiny, nástavec na toaletu, lavice se sklopnou deskou),
- úpravu povrchů podlahových krytin ke zvýšení bezpečnosti pohybu apod.

Pohyb a orientace

Opatření usnadňující pohyb a orientaci v prostorách školy – do této oblasti řadíme uvádění podstatných informací sloužících k orientaci v prostorách školy způsobem, který umožní jejich přijetí žáky s různými druhy zdravotního postižení či odlišným mateřským jazykem např.:

- využití Braillova písma, zvýrazněného textu, zjednodušeného textu, piktogramů, symbolů, cizího jazyka apod. k označení místností a důležitých míst ve škole,
- vytvoření zjednodušených schémat vnitřního uspořádání budovy, zvukových nahrávek informujících o vnitřním uspořádání budovy, hmatového plánu vnitřního uspořádání budovy a odborných učeben,
- využívání světelných hlásičů,
- umístění informací ve výšce očí žáka užívajícího vozík apod.

Využívání technických prostředků k usnadnění pohybu a orientace v prostorách školy – např.:

- barevné či hmatové vyznačení vodících linií a kritických bodů z hlediska orientace,
- úpravy madel a zábradlí na chodbách a schodištích školy.

Úpravy zlepšující akustické a optické podmínky ve třídě – ve vztahu k akustickým podmínkám se jedná se o úpravu členitosti a materiálů povrchů stěn s cílem minimalizovat odraz zvuku a omezení dopadů okolního hluku. V případě zajištění vhodných optických podmínek se jedná o volbu vhodného centrálního osvětlení, lokálního přisvícení či stínících prostředků (závěsy, žaluzie).

Akustické
a optické
podmínky

Úpravy zlepšující dostupnost informací – do této oblasti spadá např. využívání prostředků alternativní a augmentativní komunikace, úpravy učebních materiálů a dalších textů, textů pro využívání asistivních technologií.

Dostupnost
informací

Vytvoření zázemí pro ošetřovací a zdravotní úkony – vytvoření a vybavení prostoru, ve kterém bude docházet k intimním úkonům (podávání medikace či výkon zdravotních úkonů, zajištění úkonů osobní hygieny).

Zdravotní
a ošetřovatelské
úkony

Vytvoření prostředí pro relaxaci žáků – vytvoření místnosti či koutku vybavených pro relaxační aktivity či zklidnění žáka po afektu apod.

Relaxace

V dílčích Katalozích popisujících podpůrná opatření určená žákům s konkrétním zdravotním postižením jsou specifikovány úpravy vhodné pro daný druh postižení nebo znevýhodnění. ■

Jiná podpůrná opatření

V samém závěru doporučení ke vzdělávání se nachází prostor pro vedení takových podpůrných opatření, která jsou zcela specifická a vážou se na konkrétní podmínky ke vzdělávání. Nejsou na ně navázány finanční prostředky, protože nejsou vyjmenovány v § 16 školského zákona. Přesto mohou být pro vzdělávání žáka naprosto zásadní.

V následujícím textu se seznámíte s těmito podpůrnými opatřeními:

- kapitola 19: Podpora třídního klimatu,
- kapitola 20: Opatření respektující zdravotní stav žáka,
- kapitola 21: Spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) žáka,
- kapitola 22: Řešení krizových situací a náročného chování.

Vzhledem k obsáhlosti popisu těchto podpůrných opatření jsou vždy uvedena v samostatných kapitolách.

Samostatně jsou uvedena také podpůrná opatření, která se zabývají úpravami v oblasti tělesné výchovy a pohybových aktivit. Ta jsou díky své náročnosti bohužel často vyřešena školou osvobozením žáka z těchto činností. Přitom se jedná o činnosti, díky nimž může žák ve třídě vyniknout, a poskytují možnost k podpoře inkluzivního vzdělávání.

Jedná se o kapitoly:

- kapitola 23: Školní tělesná výchova,
- kapitola 24: Mimoškolní pobyty,
- kapitola 25: Subjekty podílející se na vzdělávání žáka v oblasti pohybových aktivit. ■

19 Podpora třídního klimatu

— Lenka Felcmanová —

Stále důležitější úlohou školy je podpora rozvoje sociálních interakcí mezi žáky navzájem i mezi žáky a pedagogy. Žáci by měli být systematicky podněcováni k rozvoji vzájemného respektu, sounáležitosti i ochoty pomáhat druhým. Žákovské skupiny jsou, stejně jako společnost sama, skupinami různorodými. Žáci se liší ve svých osobnostních charakteristikách, rodinném zázemí i míře podpory, kterou potřebují při vzdělávání. Každý žák má své individuální vzdělávací potřeby, které se ve větší či menší míře odlišují od vzdělávacích potřeb ostatních. Ve vztahu k žákům se SVP je důležité ostatním žákům zprostředkovat porozumění tomu, z jakého důvodu je jim poskytována podpora či uplatňován jiný přístup než ke zbytku třídy.

O klima třídy (dlouhodobé sociálně-emocionální naladění žáků a učitelů) je třeba kontinuálně pečovat. Základem je průběžné monitorování projevů chování žáků v sociálních interakcích. Můžeme při tom využívat pozorování, rozhovor nebo k tomuto účelu vytvořené evaluační nástroje. ■

19.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Podpora kladných vztahů mezi žáky a soudržnosti třídních kolektivů se promítá do obsahu vzdělávání v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým,
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování,
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni,
- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci,
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),
- formuje studijní dovednosti,
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny.

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým,
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci,
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů,
- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování,
- napomáhá primární prevenci sociálněpatologických jevů a škodlivých způsobů chování.

Do systému podpůrných opatření jsou tyto aktivity promítnuty v rámci podpůrného opatření pedagogická intervence a metody výuky v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

Metody výuky 2. stupeň – využívání metod podporujících sociální začlenění, vytváření pozitivních postojů, kooperativní učení i akceptaci žáků se SVP jejich spolužáky.

Pedagogická intervence 2. stupeň – rozsah: 1 hodina týdně, časovou dotaci je možné využít pro práci se třídou nebo skupinou žáků.

Pedagogická intervence 3. stupeň – rozsah: 2 hodiny týdně, z toho lze 1 hodinu týdně využít na práci se třídou a její vztahovou sítí.

Pedagogická intervence 4. stupeň – rozsah: 3 hodiny týdně, časovou dotaci je možné využívat ke zlepšení adaptace žáka na školu, třídu oddělení nebo skupinu nebo také k dlouhodobé péči o vztahovou síť třídy. ■

19.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

V následujícím textu budou blíže popsána následující podpůrná opatření zaměřená na podporu kladných vztahů mezi žáky, které lze využít již jako podpůrná opatření 1. stupně:

- Podpora soudržnosti kolektivu a přijímání odlišnosti
- Podpora porozumění potřebám žáků se SVP
- Vrstevnická podpora
- Tvorba pravidel třídy ■

19.2.1 PODPORA SOUDRŽNOSTI KOLEKTIVU A PŘIJÍMÁNÍ ODLIŠNOSTI

Kolektiv žáků, ve kterém se vzdělává žák či žáci se SVP, je třeba systematicky podpořit v rozvoji kladných vztahů a pocitu sounáležitosti. Podporu také zaměřujeme na přijímání odlišností členů žakovského kolektivu.

Osobnostní
a sociální
výchova

Všude tam, **kde je to při pobytu dětí ve škole možné, začleňujeme prvky osobnostní a sociální výchovy (OSV)**. Vhodné je zvážit zařazení samostatného předmětu osobnostní a sociální výchova do učebního plánu. Komplexní podporu zaměřenou na vzdělávací obsah předmětu OSV, ale i jednotlivé tematické lekce naleznete pod odkazem uvedeným v seznamu literatury (výstupy Projektu Odyssea).

Zvláštní pozornost aktivitám OSV věnujeme v adaptačních obdobích, kdy se nový kolektiv utváří nebo proměňuje. Nicméně nelze očekávat, že naše práce končí uskutečněním adaptačního týdne nebo pobytu. Podpora rozvoje věkově a společensky adekvátních sociálních interakcí mezi žáky a učiteli a mezi žáky navzájem musí být kontinuální. Je to čím dál důležitější obsah vzdělávání. **Učitelé mají klíčovou úlohu průvodců žáků při rozvoji sociálních dovedností ve vrstevnické skupině i ve vztahu k dospělým lidem, kteří nejsou součástí rodiny.**

Nastavení základního rámce pro chování žáků ve třídě napomůže tvorba pravidel třídy, viz popis podpůrného opatření níže.

Třídnická
hodina

Nejvhodnější formou organizačního zajištění systematické podpory pozitivního klimatu třídy je zavedení pravidelné třídnické hodiny v týdenní frekvenci. V rámci této hodiny můžeme se žáky realizovat aktivity OSV podporující soudržnost kolektivu, konstruktivní řešení problémů apod. nebo řešit problémy v sociálních interakcích, které v průběhu týdne mezi žáky vzniknou. K tomuto účelu lze využít i hodinovou dotaci pro pedagogickou intervenci, jak bylo uvedeno výše.

Pokud třídnickou hodinu zavedenou nemáme, je vhodné pro práci se třídou pravidelně vyčlenit alespoň část určité hodiny. V tuto dobu můžeme se žáky řešit vzniklé problémy ve vztazích či potřeby, které žáci mají. Když žáci budou vědět, že se jejich podněty bude někdo v pravidelném čase zabývat, nebudou se domáhat jejich řešení v době, kdy se to

nehodí. Zabráníme tím i eskalaci problémů ve vztazích mezi žáky, které budou později řešitelné výrazně obtížněji.

Můžeme se se žáky domluvit, že podněty, které chtějí na třídnické hodině nebo setkání řešit, mohou kdykoliv v průběhu týdne vložit do určené třídní schránky. Při zavedení tohoto opatření stanovíme pravidla, jak postupovat. Základní pravidlo zní: co je ve schránce, bude na setkání projednáno. Zpočátku můžeme nechat žáky podněty psát anonymně. Postupem času je vedeme k tomu, aby se podepsali, a mohli tak na setkání problém, který pociťují, představit nebo upřesnit. Tato otevřenost **však vyžaduje vysoký pocit bezpečí** ze strany žáků a nelze ji vynutit. Pocit bezpečí a vzájemné důvěry je většinou výsledkem dlouhodobé a systematické snahy celého pedagogického sboru. Pokud někdo vhodí papírek s vtípem, zabírá čas řešení problémů ostatních.

Třídní
schránka

Aby byl postup s využitím třídní schránky efektivní, je třeba žáky na zavedení schránky a společné řešení podnětů připravit. Zde mohou napomoci metodiky OSV vzniklé v Projektu Odyssea, např. *Tvořivě řešíme mezilidské situace* (http://www.odyssea.cz/localImages/5_2.pdf), *Prožíváme, vyjadřujeme a zvládáme své emoce* (http://www.odyssea.cz/localImages/3_2.pdf). Bez této přípravy jak ze strany učitele, tak ze strany žáků se může zavedení schránky zcela minout účinkem.

Při zavádění schránky žáky seznámíme s příklady situací, pro které je vhodné schránku využít. Jedná se o běžné drobné spory a problémy, jejichž řešení nevyžaduje bezprostřední zásah učitele („*Spolužák často kope do nohy stolu a mě to ruší.*“, „*Honza vykřikne odpověď, i když se nehlásí a na mě se pak nedostane.*“ apod.). Žákům např. rozdáme lístečky, které se někdy objevily nebo mohou objevit v třídní schránce. Můžeme s nimi diskutovat, zda se s touto situací někdy setkali a co v ní dělali. Důležité je žáky podněcovat k nahlížení situace ze stran všech aktérů.

Žáky srozumitelným způsobem přivádíme k poznání, že každé (i nevhodné) chování má nějakou funkci. Ne každé chování, které nám vadí, je druhým realizováno s cílem nás poškodit. Může mít jiný důvod, který je užitečné poznat („*Kopu do stolu, protože potřebuju hýbat nohama, nedokážu dlouho klidně sedět.*“). Pro každou situaci také existuje více způsobů řešení, které může každý z aktérů přijmout.

V rámci setkání se žáci zároveň učí, jak podobné situace řešit. Naučené přístupy k hledání řešení mohou uplatňovat v obdobných situacích, aniž by bylo nutné je řešit prostřednictvím schránky.

V závažných případech narušení mezilidských vztahů (např. fyzické agrese) je třeba situaci řešit bezodkladně.

AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA PŘIJÍMÁNÍ ODLIŠNOSTI

Častou chybou při snaze docílit přijetí odlišnosti žáka se SVP ostatními žáky ve třídě je realizace aktivit zaměřených na zprostředkování zážitku postižení bez předchozích aktivit na téma „Co máme společné a v čem se odlišujeme“.

Každý žák má s ostatními spolužáky něco společného (jsou žáky jedné třídy, mají domácí zvíře, hrají fotbal, mají rádi stejnou hudbu apod.) a v něčem se liší. Je vhodné žákům tuto informaci zprostředkovat vhodnými zážitkovými aktivitami a hrami.

**Příklady
aktivit**

Do kruhu vstoupí

Pravidla hry spočívají v tom, že do kruhu vstupují žáci, pro které platí sdělená charakteristika (Např. „*Do kruhu vstoupí ti, kteří mají doma psa, ... mají světlé vlasy, ... dělají nějaký sport, ... mají narozeniny v listopadu.*“ apod.). Všichni, kteří vstoupí do kruhu, se pozdraví podáním ruky. Všichni, kdo zůstali na svém místě, těm v kruhu zatleskají. Postupně můžeme žáky vyzývat, aby změnili způsob pozdravu. V závěru je vyzveme, ať se všichni chytanou za ruce a řekneme poslední pokyn – do kruhu vstoupí všichni, kdo jsou žáky naší třídy. Společně vykročíme dovnitř původního kruhu a poslední pozdrav bude posláním zmáčknutí ruky kolem dokola (vyšleme zmáčknutí do jedné strany a vrátí se z druhé).

Funkce pozdravu – umožní žákům uvědomit si, kdo s nimi v kruhu je (s kým mají danou věc společnou).

Funkce potlesku – někdy do kruhu vstupuje jen jeden nebo dva žáci, to může být náročné, potlesk dodává povzbuzení.

V reflexi se zaměřujeme na to, zda si žáci všímali, s kým byli v kruhu, jak se to proměňovalo a co měli společného úplně všichni. Poukážeme na to, že v každém společenství najdeme něco, co máme s ostatními společného, i něco, v čem se lišíme.

Kým jsem

Žáci na kartičku napíší, „kým jsou“ – tzn. jaké charakteristiky jejich osoby jsou pro ně významné – (dívka/chlapec, syn/dcera, bratr/sestra, bratranec/sestřenice, vnuk/vnučka, fotbalista, baletka, kamarád, skaut, Čech, Evropan, Pražan...). Žákům úkol modelujeme na sobě – na tabuli nebo velký papír napíšeme, co je důležité pro nás (maminka/tatínek, učitel/učitelka, bratr/sestra, sportovec/sportovkyně...). Při demonstraci volíme z kategorií rodina, zaměstnání/škola, volný čas, místo, kde žiju, příslušnost k určité skupině. Žáci nejprve napíší samostatně na kartičku pět charakteristik, které jsou pro ně důležité. Následně je rozdělíme do skupin po čtyřech. Jejich úkolem je najít jednu charakteristiku, kterou mají všichni ve skupině společnou (všichni jsou žáky jedné třídy, resp. školy). Tu si buď na kartičky dopíší, nebo označí, pokud už ji zapsanou mají. Druhým úkolem je najít alespoň jednu výjimečnost, která platí jen pro jediného člena skupiny.

Jednotlivé skupiny následně prezentují, co mají společného a jaké jsou výjimečnosti ve skupině.

V reflexi se opět věnujeme tomu, že s každým najdeme něco, co nás spojuje. Můžeme žákům položit otázku „*Co mají společného všichni lidé na světě?*“ (Všichni jsme obyvatelé planety Země.) A také se věnujeme tomu, že se i s nejlepším kamarádem můžeme v mnoha věcech lišit, přesto nám to nebrání v tom být kamarády.

K poznání různorodosti potřeb při učení můžeme se žáky zahrát hru Osa, která je popsána v Metodice ke Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.

Teprve po těchto aktivitách přecházíme k aktivitám zaměřeným na porozumění potřebám žáků se SVP. ■

19.2.2 PODPORA POROZUMĚNÍ POTŘEBÁM ŽÁKŮ SE SVP

Žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb někdy nerozumějí tomu, proč k jejich spolužákovi učitel přistupuje odlišně, nabízí mu intenzivnější podporu, hodnotí jeho práci jinak než ostatním atd. Neporozumění této podpoře může u ostatních žáků vyústit v pocit nespravedlnosti, ba dokonce křivdy, který nezřídka vede k vyčlenění žáka se SVP z kolektivu. Abychom této situaci předešli, realizujeme se žáky vhodné aktivity zaměřené na porozumění potřebám jejich spolužáka se SVP i poskytované podpoře. V některých případech postačuje vysvětlení důvodů odlišného přístupu, obvykle je ale účinnější, pokud žáci projdou zážitkovou aktivitou zaměřenou na toto téma.

Jak je uvedeno výše, je důležité, aby těmto aktivitám předcházely aktivity zaměřené na téma „Co máme společné a v čem se odlišujeme“.

Konkrétní příklady aktivit, které u žáků s jednotlivými druhy postižení a znevýhodnění můžeme využít, jsou popsány v dílčích Katalogích PO.

Zážitkové aktivity by měly vycházet z následujících principů:

Principy

- zprostředkovat zážitek konkrétního znevýhodnění,
- reflexe toho, jak na žáky zážitek zapůsobil,
- představení informací o postižení/znevýhodnění a podpory, která může určité věci usnadnit,
- představení světových či místních osobností – nositelů daného postižení – a jejich významu pro svět či komunitu (cílem je, aby žáci pochopili, že postižení nemusí být překážkou plnohodnotného a současně i společensky úspěšného života).

Ukázka aktivity zaměřená na porozumění potřebám žáků s dysgrafií vycházející z těchto principů je uvedena např. zde: <https://cosiv.cz/cs/okenko-do-praxe/>. ■

19.2.3 VRSTEVNICKÁ PODPORA

Vrstevnická podpora může mít mnoho podob. Společným principem platným pro všechny způsoby jejího uplatnění je poskytování podpory prostřednictvím žáků, nikoliv učitelů. Vrstevnická podpora v učení se zcela přirozeně objevuje v rámci kooperativních aktivit, kdy si žáci navzájem pomáhají k dosažení společného úspěchu.

V rámci této kapitoly se zaměříme na systematictější využívání vrstevnické podpory formou tzv. peer programů a podpory jednotlivců či skupin žáků ve prospěch žáka se SVP.

PEER PROGRAM

Jedná se o dlouhodobý program spadající do oblasti primární prevence rizikového chování žáků. Původně byl zaměřen především na prevenci zneužívání návykových látek, lze jej ale využívat k působení na žáky i v jiných oblastech. Jeho základním principem je pozitivní ovlivňování názorů a postojů žáků proškolenými žáky (tzv. peer aktivisty). Vychází z přesvědčení, že žáci obvykle bývají přístupnější působení svých vrstevníků než dospělých. K ovlivňování názorů a postojů žáků jsou využívány formální příležitosti v rámci výuky i neformální příležitosti v rámci přirozených kontaktů mezi žáky. Vhodnou, méně formální platformou pro působení peer aktivistů je např. školní parlament. Program napomáhá k posílení vztahů mezi žáky ve třídách i napříč ročníky, rozvoji otevřené komunikace a konstruktivnímu řešení rizikového chování žáků.

POSTUP REALIZACE PEER PROGRAMU

Výběr
peer aktivistů

Nejprve je třeba vybrat vhodného kandidáta na koordinátora programu, tím může být např. školní psycholog nebo metodik prevence. Koordinátor ve spolupráci s třídními učiteli vybírá vhodné kandidáty z řad žáků. Pro působení v pozici peer aktivistů jsou obvykle vybíráni žáci vyšších ročníků. Mělo by se jednat o žáky s rozvinutými sociálními kompetencemi a přirozenou autoritou mezi vrstevníky. **Výběru žáků by měla být věnována velká pozornost.** Nemělo by se např. stát, že bude do skupiny vybrán bázlivý žák jen proto, že jej nominují ostatní žáci třídy s cílem vyhnout se vlastní účasti v programu, nebo žák, který svým chováním ve volném čase nemůže být ostatním žákům příkladem.

Působení ve skupině je založeno na dobrovolnosti, žáky ani pedagoga není možné k účasti v programu nutit. Žáky můžeme k účasti v programu motivovat např. tím, že si rozvinou dovednosti v oblasti mezilidských vztahů, což využijí v navazujícím studiu i v kterémkoliv budoucím zaměstnání. **Cílem programu je nejen působení na ostatní žáky ale i osobnostní rozvoj peer aktivistů samotných.**

Proškolení
skupiny

Koordinátor seznámí žáky s principy programu, obsahem a formami činnosti, kterou budou ve prospěch ostatních žáků školy realizovat. Následně se s pomocí různých aktivit (zážitkových her apod.) zaměří na stmelení skupiny.

V poslední fázi přípravy je skupina proškolená:

- v tématech prevence rizikového chování, které koordinátor zvolí s ohledem na potřeby školy (zneužívání návykových látek, zdravý životní styl, přijímání odlišnosti, šikana atd.),
- ve vhodných metodách, které lze v práci se žáky uplatnit (upřednostňovány jsou metody aktivního učení).

Peer aktivisté působí v nižších ročnících své školy pod vedením koordinátora. Jedná se o formální působení prostřednictvím připravených aktivit pro žáky uskutečňovaných v rámci výuky i o neformální kontakty například o přestávkách, kdy žáci mohou peer aktivisty vyhledat s prosbou o radu apod. Po realizaci strukturovaných aktivit je provedena evaluace s koordinátorem, v rámci níž žáci hodnotí své působení a je jim ze strany koordinátora poskytována formativní zpětná vazba.

Působení
peer aktivistů

Peer aktivisté se průběžně setkávají s koordinátorem. V rámci těchto setkání pracují na rozvoji svých schopností a dovedností. Tato setkání by měla být ze strany koordinátora vedena systematicky a měla by zahrnovat prvky supervize. Koordinátor také dbá na to, že **nikdy nedojde k přenesení plné zodpovědnosti za prevenci rizikového chování žáků na skupinu peer aktivistů**. Program je nezbytné doplnit o další preventivní aktivity.

Setkávání
skupiny

VRSTEVNICKÁ PODPORA ŽÁKA SE SVP

Vrstevnickou podporu lze ve škole využít nejen v rámci primární prevence rizikového chování, ale také např. při přípravě žáků na přestup na vyšší stupeň vzdělávání (patroni pro žáky prvních ročníků nebo nové studenty na SŠ), v rámci doučování žáků apod.

Patrony se mohou stát i spolužáci žáka se SVP. Tito patroni (pomocníci) mohou žákovi pomáhat při přípravě na výuku, přesunech mezi učebnami apod.

K podpoře můžeme přistoupit tak, že:

- podporu poskytuje několik žáků současně, přičemž mají rozdělené role tak, aby ani jeden z nich nebyl podporou žáka se SVP zatížen (tento přístup volíme u žáka s těžším postižením, kdy je potřeba více dopomoci);
- podporu vykonává jeden žák po stanovenou dobu. V tomto případě se žáci na pozici patrona (pomocníka) po uplynutí stanoveného času střídají (např. po měsíci). Rozdělením podpory v průběhu školního roku mezi žáky můžeme přispět k lepšímu porozumění potřeb žáka se SVP více žáky třídy a také nedojde k přetížení jediného žáka. ■

19.2.4 TVORBA PRAVIDEL TŘÍDY

Opatření spočívá ve **stanovení jasných, konkrétních a srozumitelných hranic v chování žáků**. Pravidla fungování v kolektivu třídy je třeba vytvořit na začátku školního roku. Všichni žáci ve třídě musejí vědět, které chování je přijatelné a které nikoliv. Zároveň reagujeme na nově vzniklé situace a promítáme je do již vytvořených pravidel doplněním nebo úpravou.

Tvorba pravidel

Pravidla třídy (konkrétní název si žáci mohou navrhnout sami) vytvoříme **společně se žáky** na začátku školního roku, přičemž je možné přidávat další body (nebo naopak ubírat) v průběhu roku v reakci na aktuální situaci. **Zcela zásadní je aktivní tvorba těchto pravidel žáky za spolupráce učitele**. Pravidla vycházejí ze školního řádu a zvyklostí školy, žáci je však musejí vnímat jako něco, na čem se společně dohodli. Při jejich přípravě by učitel měl žáky vhodným způsobem vést k tomu, aby se zamýšleli nad tím, co je třeba udělat pro to, aby se všichni ve třídě cítili dobře (Felcmanová in Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Soubor pravidel by neměl být příliš rozsáhlý (max. 5 pravidel). Finální verzi pravidel napíšu žáci na velký papír nebo jinou velkou plochu a umístí je na dobře viditelném místě. Žáci si mohou vytvořit menší kopie, které budou mít v penálu nebo na lavici.

Pro jednotlivá pravidla žáci mohou vytvořit symboly nebo značky, které k nim připojí. Přemýšlení o tom, jaký symbol pravidlu přiřadit, napomáhá jejich pochopení a zapamatování.

Symboly pravidel můžeme používat s využitím barev semaforu k signalizaci, že se schyluje k porušení pravidla (symbol na oranžovém podkladu). Tento postup je vhodný v situaci, kdy se chování více žáků blíží porušení pravidla. V případech, kdy se porušení pravidla blíží chování konkrétního žáka, na danou skutečnost ho upozorníme a požádáme ho, aby vyhledal příslušné pravidlo, které by svým chováním mohl porušit.

Fixace pravidel

Po sestavení pravidel je vhodné zařadit aktivity na jejich přijetí a porozumění žáky. Můžeme žákům prezentovat konkrétní situace a žáci určí, zda se jednalo o porušení pravidla, a pokud ano, tak kterého. Vyzýváme je, aby uváděli příklady situací či projevů chování, při kterých jsou dodržována, popř. porušována konkrétní pravidla. **Aplikaci pravidel v každodenním chování žáků oceňujeme** (pochvalou, gestem spojeným s úsměvem, pro menší žáky lze vytvořit systém odměn).

Stanovení sankcí

Případné **sankce za porušení pravidel stanovujeme předem**. Velmi důležité je vést žáky k tomu, aby si od začátku uvědomovali, že **trestáme porušení pravidel**. Při hodnocení konfliktu tedy není hlavním kritériem to, kdo jej začal, ale to, jak se kdo v konfliktu zachoval. Je samozřejmě důležité řešit i to, jak ke konfliktu došlo a co bylo jeho spouštěcím mechanismem, **ale potrestán je vždy ten, kdo porušil pravidla**. Toto pravidlo všem učitelům pomůže v tom, že žáci budou jejich počínání vnímat spravedlivě.

Společně se žáky také hledáme způsoby, jakými mohou své potřeby s pravidly sladit (jak se ve stejné situaci zachovat jinak, abych pravidlo neporušil, a přesto byl spokojen).

Dohodnutá pravidla by měli dodržovat také všichni učitelé, kteří v dané třídě učí.

V průběhu školního roku společně se žáky (např. v pololetí) pravidla vyhodnotíme. Žáky vedeme k zamyšlení nad tím, zda stanovená pravidla vedou k cíli – aby se všichni žáci ve třídě cítili dobře. Žáci mohou na základě reflexe předchozího období i konkrétních situací pravidla upravit či doplnit.

Vyhodnocování

Žáky také vedeme k průběžné reflexi dodržování pravidel – která pravidla se daří dodržovat dobře a která méně. Na základě konkrétních situací, kdy jsou pravidla porušena, se společně se žáky zamýšlíme nad tím, jak napomoci tomu, aby se to příště nestalo.

Tvorba pravidel je **dynamický proces**. Je nezbytné, aby pravidla reagovala na vývoj žákovské skupiny. Na začátku každého následujícího školního roku žáci pravidla z předchozího roku vyhodnotí a dle potřeby změny, upraví či doplní a prostřednictvím vhodných aktivit jim napomáháme k jejich fixaci. V průběhu každého školního roku je pravidelně vytvářen prostor pro reflexi stanovených pravidel a jejich dodržování.

Žáky též vedeme k uvědomění, v čem konkrétně jim pravidla pomáhají ke spokojenému životu ve společnosti.

NA CO KLÁST DŮRAZ

Pravidla definujeme tak, aby říkala, jaké chování je očekáváno, nikoliv to, co žáci dělat nemají. Žákům pravidla průběžně připomínáme i v rámci výuky (např. ve výtvarné výchově vyrobí vizualizaci pravidel, ve slohu mohou napsat popis toho, jak může dodržování pravidel vypadat v konkrétním prostředí – na chodbě školy, v jídelně...).

Na co klást důraz

V případě příchodu nového žáka je třeba cíleně vytvořit prostor, aby se žák s pravidly třídy/školy seznámil.

Zapamatování pravidel žáky i učiteli výrazně napomáhá, pokud jsou pravidla jednotná v celé škole.

Využíváme **systém systematického oceňování** za dodržování pravidel žáky – ocenění nebo odměny jsou uzpůsobeny věku žáků (u starších žáků to může být např. „žolík“, který žák, pokud dodržel pravidla v dohodnutém rozsahu, může jedenkrát ve stanoveném období použít k tomu, aby se v konkrétní den vyhnul zkoušení, písemné práci nebo odevzdání úkolu).



V základní škole se vedení školy společně s učiteli dohodlo, že ve škole budou jednotná pravidla očekávaného chování. Očekávání definovali heslovitě, aby byla uplatnitelná všude ve škole (ve třídě, na chodbě, v jídelně, na záchodě...). První týden školního roku se všichni učitelé systematicky věnovali tomu, aby všichni žáci skutečně věděli, jaké chování je ve škole očekáváno a jak očekávané chování vypadá v různých prostředích (třída, chodba...). Žáci si nacvičovali očekávané chování přímo v daném prostředí formou modelování a dramatizace. Učitelé současně vedli žáky k tomu, aby si uvědomili, proč je pro

ně osobně důležité dodržovat stanovená pravidla. Dodržování očekávaného chování bylo všemi pedagogy cíleně podporováno oceňováním (u mladších žáků systémem odměn, u starších pochvalou, gesty...). V průběhu školního roku si učitelé pravidla společně se žáky pravidelně připomínali (zejména po návratu z prázdnin v průběhu školního roku). Společně se žáky připravili vizualizaci pravidel, aby byly viditelné ve všech prostředích školy. S pravidly očekávaného chování byli seznámeni také rodiče. ■

20 Opatření respektující zdravotní stav žáka

— Eva Čadová —

Toto opatření spočívá v zajištění podmínek pro dodržování léčebných opatření (stravování, které vyplývá z onemocnění žáka, podávání medikace, aplikace inzulínu apod.), ale i v úpravě vzdělávání v době krátkodobé či dlouhodobé nemoci nebo v průběhu rekonvalescence (řešeno v PO organizace výuky). ■

20.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Škola, zastoupená ředitelem/ředitelkou školy (statutární orgán), je povinna ve smyslu ustanovení § 29 odst. 2 školského zákona, v platném znění, „zajistit bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytovat žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví“.

MŠMT je pak zmocněno vyhláškou stanovit opatření k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání ve školách a školských zařízeních a při činnostech s ním souvisejících. Doposud však žádný prováděcí předpis nenabyl platnosti, proto je při posuzování povinností školy nebo pedagogického pracovníka při podávání

léků žákům nutné vycházet z citovaného obecného ustanovení § 29 odst. 2 školského zákona, v platném znění. ■

20.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Pro zajištění tohoto opatření je nutná spolupráce rodičů se školou. Zákonní zástupci by měli předat vyučujícím potřebné informace týkající se zdravotního stavu žáka (informace o způsobu a omezení ve stravování, lékařskou zprávu týkající se medikace a jejího dávkování). ■

20.2.1 ODLIŠNÉ STRAVOVÁNÍ

Opatření spočívá v úpravě stravování u žáků, kteří z léčebných důvodů musí dodržovat dietu nebo se musí vyhýbat některým potravinám z důvodu alergie. Jedná se zejména o zajištění dietního stravování při metabolických poruchách, mezi které patří nejčastěji celiakie a fenylketonurie, u chronických onemocnění zažívacího traktu (např. chronické nemoci žlučníku a žlučových cest, Crohnova choroba, ulcerózní kolitida) a dále o úpravu stravování žáků s dg. diabetes mellitus. Toto opatření nelze použít pro žáky, kteří požadují (nebo jejich zákonní zástupci požadují) odlišné stravování z jiných než medicínských důvodů, např. proto, že se žák stravuje vegetariánským nebo veganským způsobem. O zdravotní indikaci k dietnímu stravování, dietních zásadách a potravinových (i jiných) alergiích by měl zákonný zástupce žáka vždy školu (třídního učitele) informovat.

Od 1. února 2015 vstoupila v platnost vyhláška č. 17/2015 Sb., kterou se mění vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, v platném znění. Vyhláška umožňuje školním jídelnám zajišťovat dietní stravování a zároveň stanovuje podmínky pro jeho realizaci. Vyhlášku vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví s cílem vytvoření možnosti školního stravování pro děti, žáky a studenty s chronickými onemocněními.

Indikace k dietnímu stravování by měla být podložena potvrzením registrujícího poskytovatele zdravotních služeb v oboru praktické lékařství pro děti a dorost (ošetřující praktický lékař pro děti a dorost), které je povinen žák, resp. jeho zákonný zástupce, předat škole (řediteli) – viz vyhlášku č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění vyhlášky č. 17/2015 Sb., jenž je založí do pedagogické dokumentace žáka. Po předání žádosti provede škola místní šetření reálnosti zabezpečení dietního stravování žáka. V rámci šetření je vhodné zjistit, zda ve třídě či škole nejsou i další žáci s totožnou nebo podobnou diagnózou, pro které by se mohla zajistit společná úprava školního stravování.

Při místním šetření je ředitel školy povinen zrealizovat jednání zástupců školy, zařízení školního stravování, dle možností nutričního terapeuta a žáka nebo zákonných zástupců žáka, v jehož rámci bude na základě místních poměrů rozhodnuto o tom, zda dietní stravování bude realizováno prostřednictvím stravovacího systému školy nebo mimo

něj, příp. zda bude požadavek na zajištění dietního stravování žáka zamítnut. Z hlediska nediskriminačního přístupu ke vzdělávání je preferovanou variantou zajištění dietního stravování žáka v rámci stravovacího systému školy (tedy zařízením školního stravování).

Pokud bude rozhodnuto, že dietní stravování žáka bude zabezpečeno v rámci stravovacího systému školy, postupuje škola dle metodiky pro zajištění dietního stravování žáků.

Škola zpracuje pro daného žáka smlouvu o zajištění dietního stravování, ve které musí být vždy uvedeny zásady vzájemné spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci žáka, období, pro které je smlouva uzavírána, skutečnost, zda u daného způsobu stravování dochází nebo nedochází ke zvýšení finančního normativu na jednu porci, a pokud ano, kolik činí toto navýšení ceny a kdo jej hradí. Je v ní uveden způsob odsouhlasení jídelníčku.

Návrh smlouvy o zajištění dietního stravování podepsaný ředitelem školy předá škola k podpisu žákovi nebo zákonnému zástupci žáka, přičemž k realizaci tohoto podpůrného opatření přistoupí škola až po podpisu této smlouvy oběma smluvními stranami.

Pokud bude rozhodnuto, že dietní stravování žáka bude zabezpečeno mimo systém stravování školy, zpracuje škola pro daného žáka smlouvu o úschově a ohřevu dietního jídla, ve které musí být vždy uvedeny zásady vzájemné spolupráce mezi školou a žákem nebo zákonnými zástupci žáka, způsob předávky a místa ohřevu a konzumace pokrmů. Smlouva obsahuje také souhlas žáka nebo zákonných zástupců žáka s tím, že zodpovídají za zdravotní nezávadnost pokrmu doneseného do provozovny školního stravování.

Návrh smlouvy o úschově a ohřevu dietního jídla podepsaný ředitelem školy předá škola k podpisu žákovi či zákonnému zástupci žáka, přičemž k realizaci tohoto podpůrného opatření přistoupí škola až po podpisu této smlouvy oběma smluvními stranami.

Bude-li zcela výjimečně rozhodnuto, že dietní stravování žáka v rámci školního stravování nelze zajistit, je škola povinna tuto skutečnost oznámit žákovi (zákonnému zástupci žáka) písemně s podrobným odůvodněním.

Aby byla zajištěna prevence před možnými problémy, je vhodné, aby třídní učitel a pokud možno i další pedagogové školy byli seznámeni s tím, jaká reakce, příp. po jak dlouhé době může nastat, dostane-li se žák do kontaktu se zakázanou potravinou (požitím, dotykem nebo inhalací), jak se žák při této reakci chová, co dělá a co musí bezpodmínečně následovat v případě, že tato situace nastane. Pro tento případ je doporučeno, aby žák či zákonný zástupce žáka předal škole alespoň dva telefonní kontakty pro případ nouze (rodič, pediatr, lékař, alergolog apod.).

Prostřednictvím třídního učitele je vhodné adekvátně k věku informovat spolužáky o dietním omezení daného žáka, protože žák nesmí ochutnávat jídlo druhých nebo si vyměňovat svačiny s jinými dětmi (možnost kontaminace zakázanou potravinou nebo její složkou).

Určité problémy mohou nastávat také při mimoškolních akcích. Menší děti (především v MŠ a na prvním stupni ZŠ), které musejí striktně dodržovat dietu, mohou školní výlety,

školu v přírodě, sportovní výcvik nebo letní dětský tábor absolvovat jen v doprovodu rodičů. Škola by tedy měla rodičům těchto žáků účast umožnit, protože jen tak dítě zažije to, co jeho spolužáci, a nebude se cítit vyřazeno z kolektivu.

Potravinová alergie

Příkladem potřeby dietního stravování **je potravinová alergie** (i když je samozřejmě možné, že je třeba aplikovat dietu i z jiných zdravotních důvodů).

V případě potravinové alergie je dobré, aby zákonný zástupce obeznámil školu, resp. třídního učitele a personál školní jídelny se specifiky dané alergie. Vzhledem k tomu, že po dobu pobytu ve škole nemohou rodiče na dítě dohlédnout, je vhodné **vytvořit stručný informační manuál** a předat ho zodpovědným osobám ve škole (třídnímu učiteli, vedoucí školní jídelny, družinářkám).

Manuál by měl obsahovat:

- Na co konkrétně je dítě alergické.
- Jak číst štítky na potravinách (grafické symboly, složení výrobku, význam „éček“, skryté alergenů).
- Které druhy jídel, potraviny či konkrétní výrobky jsou pro dítě zakázané (ideální je sestavit písemný seznam).
- Jaká alergická reakce může nastat, dostane-li se dítě do kontaktu se zakázanou potravinou (požitím, dotykem nebo inhalací).
- Jaká preventivní opatření mohou zabránit nežádoucím zdravotním následkům.
- Jak poznat akutní alergickou reakci a jak na ni reagovat. Jak se dítě chová při alergické reakci, co dělá atd.
- Co musí bezpodmínečně následovat v případě, že nastane krizová situace – předat škole alespoň dva telefonní kontakty pro případ nouze (pediatr, lékař alergolog apod.).
- Jak vhodně informovat spolužáky (např. prostřednictvím třídního učitele), protože dítě nesmí ochutnávat jídlo druhých nebo si vyměňovat svačiny s jinými dětmi (možnost kontaminace zakázanou potravinou).
- Jak bude zajištěno stravování (lze se dohodnout např. na omezeném školním stravování nebo možnosti domácí donesené stravy a jejím ohřátí v době oběda, aby dítě mohlo obědvat společně s ostatními dětmi – viz výše).
- Upozornit na zvláštnosti související s alergií (např. v případě aktuální alergické reakce mohou nastat poruchy soustředění, dítě více „zlobí“, je zvýšeně unavené, vyžaduje jídlo či pití mimo přestávky, častější návštěvy WC apod.).
- Požádat o rovnoprávné chování vůči alergickému dítěti – aby se necítilo diskriminované či méněcenné.
- Koho má škola kontaktovat, když nastane problém související s alergií.

VÝŽIVA SONDOU

Výživa sondou

Spíše výjimečně se ve škole (častěji ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením) můžeme setkat i s dětmi po provedené gastrostomii, jejichž výživa je prováděna sondou.

Nejčastěji se jedná o PEG – zavedení nutriční sondy přímo do žaludku břišní stěnou pomocí endoskopie. Týká se obvykle dětí s těžkým zdravotním postižením po provedené gastrostomii.

Problematika výživy sondou ve škole není nikde ve školské legislativě řešena, a tak záleží na domluvě školy s rodiči, odvaze a ochotě pedagogů nebo asistentů pedagoga. ■

20.2.2 PODÁVÁNÍ MEDIKACE VE ŠKOLÁCH

Dodržování medikace předepsané lékařem je nezbytné pro zdárný vývoj zdravotně postiženého nebo dlouhodobě nemocného dítěte. U některých onemocnění by nemožnost podat lék mohla vést k závažným zdravotním problémům. Zajištění podpory i v oblasti nezbytné medikace podporuje vytváření inkluzivního prostředí, nevyčleňuje žáka ze společných aktivit a napomáhá jeho začlenění do kolektivu.

Podávání léčiv (případně jiné zdravotnické úkony) ze strany školy lze považovat za zásahy do tělesné integrity dítěte, a proto mohlo být za jistých okolností (medikace bez souhlasu zákonných zástupců, nebo bez doporučení lékaře apod.) považováno za protiprávní jednání. Někdy se proto rodiče setkávají s neochotou školy medikaci podávat. Děti tak často léky berou samy (v průběhu vyučování) a akcí školy, které jsou delší než vyučování, se pak kvůli potřebě medikace neúčastní.

Některé léky, i když jsou podávány na základě lékařského doporučení, mají vedlejší účinky (tj. nežádoucí symptomy, které vzniknou po podání léků). Výkony žáka, který užívá léky, by měly být hodnoceny individuálně.

Právní normy v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy situaci podávání medikace nijak neupravují.

Při absenci právní úpravy ve vztahu k podávání léků mívají školy zpracovány svoje postupy například ve směrnici, která tvoří přílohu školního řádu, jako jeden ze způsobů zajištění ochrany zdraví žáků (§ 30 odst. 1 písm. c) školského zákona, v platném znění). Z výše uvedené legislativy však nijak nevyplývá povinnost školy tuto oblast upravovat a nemá ani povinnost vyhovět žádosti zákonného zástupce a zajistit podávání léků konkrétnímu žákovi.

Údaje o zdravotní způsobilosti jsou součástí dokumentace školy (školní matrika) podle § 28 odst. 2 písmene g) školského zákona. Zákonný zástupce žáka má povinnost podle § 22 odst. 3 písm. c) školského zákona, v platném znění, informovat školu o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo o jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání. Tato informace se ale nedá vykládat tak, že pokud dítě trpí zdravotními obtížemi nebo potřebuje pravidelně podávat nějaké léky, že tak bude pedagog automaticky konat. V tomto případě je povinnost na straně zákonného zástupce, aby si zajistil sám podávání léků. **Záleží tedy na dohodě zákonného zástupce a školy, zda toto škola umožní.**

U žáků se může jednat o zdravotní obtíže vyplývající z onemocnění, jako jsou alergie, ale také metabolická, neurologická, onkologická a jiná vážná dlouhodobá onemocnění, která však již nejsou ve stadiích, jež by bránila docházce žáka do školy nebo jeho účasti na akcích pořádaných školou.



Legislativně není nikde zpracováno.

Je-li škola informována o tom, že žák trpí onemocněním, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání, bude postupovat takto:

- *Vedení školy projedná se zákonným zástupcem rozsah a druh onemocnění žáka a vyzve jej k podání žádosti o podávání léků. V případě nutnosti bude vyžadovat vyjádření ošetřujícího lékaře žáka.*
- *V žádosti, případně vyjádření lékaře pak bude uveden zejména přesný popis obtíží žáka, název léku a přesný rozpis dávkování.*
- *Vedení školy pak na základě žádosti vyhodnotí, zda je škola schopna podávání léků zajistit, projedná tuto skutečnost s příslušným pedagogem, a je-li pedagogický pracovník schopen a ochoten potřebný lék podávat, na základě souhlasu pedagogického pracovníka žádosti zákonného zástupce vyhoví. Písemně pověří pedagoga, který bude léky žákovi podávat.*
- *Pedagog, který bude léky žákovi podávat, bude mít k dispozici kopii žádosti s rozpisem léků a časem jejich podání. Po podání léku žákovi o tomto provede písemný záznam.*
- *U závažných diagnóz se doporučuje vyžádat od lékaře vyplnění zdravotní karty žáka, kde budou uvedeny přesné informace o zdravotním stavu žáka, případně medikaci a léčivech nebo přípravcích, které má žák u sebe k dispozici. Tyto informace pak mohou být poskytnuty lékaři. Tuto kartu bude mít pak žák u sebe (např. společně s léčivy). Při rozhodování, zda žádosti vyhovět, je třeba zohlednit i fakt, že učitelka není ve třídě sama, ale má na starosti celou skupinu žáků.*

Medikace by tedy měla být podávána pouze na písemnou žádost (a se souhlasem) zákonného zástupce, a to na základě odborného vyjádření a dle rozpisu lékaře. Zákonní zástupci by tedy měli škole poskytnout aktuální lékařské zprávy s uvedenými rozpisy medikace.

Zákonný zástupce by měl vždy škole poskytnout neotevřené balení léku v originálním balení i s příbalovým letáčkem. Ve škole by mělo být léčivo uloženo vždy mimo dosah ostatních dětí a za podávání medikace by měla být odpovědná vždy konkrétní pověřená osoba (pokud by měla být medikace podávána vícekrát denně, pak podání ranní dávky by měl vždy zajistit zákonný zástupce – prevence proti dvojímu podání).

Pro žáky, kteří si aplikují inzulin, by měl být ve škole vyčleněn prostor, kde by jim byla zajištěna odpovídající intimita.

Týdeník školství přinesl odpověď MŠMT na otázku **Je škola povinná podávat zdravotně postiženému dítěti léky?:**

Týdeník
školství
č. 10/2016

„Trpí-li dítě onemocněním, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání (např. cukrovka), je podle školského zákona a zákoníku práce v pravomoci ředitele školy uložit zaměstnancům školy povinnost poskytnout nemocnému dítěti zvláštní péči, jež může spočívat například v podávání určitých léků, pravidelném sledování zdravotního stavu dítěte nebo v jiné potřebné pomoci, a to podle druhu a míry onemocnění. Musí však jít o činnosti, ke kterým není třeba odborné kvalifikace a ke kterým nejsou způsobilé jen osoby se speciálním odborným vzděláním či odbornou praxí, popřípadě osoby splňující další požadavky stanovené právními předpisy k poskytování zdravotní péče.

Odbornou kvalifikaci ovšem nelze ztotožňovat s řádným proškolením zaměstnanců, které je pro efektivní poskytnutí pomoci i pro vyloučení případné právní odpovědnosti školy (zaměstnanců) nezbytné. Zaměstnanec tak musí být proškolen v oblasti projevů onemocnění a možných komplikací, jakož i o způsobu péče o dítě, a musí jednat na základě odborného vyjádření lékaře, popř. na základě předpisu potřebných léků. Nezbytný je též souhlas zákonných zástupců dítěte, neboť podání léčiv či jiné úkony ze strany školy je třeba považovat za zásahy do jeho tělesné integrity, které mohou být bez svolení zákonných zástupců protiprávní.

Je-li tedy škola informována o tom, že dítě trpí onemocněním, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání, škola:

- projedná otázku onemocnění dítěte se zákonnými zástupci,
- vyzve je k předložení odborného vyjádření lékaře,
- zajistí jejich písemný souhlas k úkonům vyžadovaným ze strany školy a
- proškolí zaměstnance v oblasti příznaků a projevů onemocnění a o náležité péči.

Projevy nebo komplikace přesahující běžný průběh onemocnění a takové komplikace, které již vyžadují odbornou lékařskou pomoc, bude škola řešit přivoláním zdravotní záchranné služby, popř. poskytnutím péče odpovídající zásadám první pomoci. Při splnění uvedených podmínek nenese škola ani její zaměstnanci právní odpovědnost za případná rizika a komplikace spojené s onemocněním dítěte.“

(Vzdělávací služby, [online]. © [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/5649058.pdf>) ■

21 Spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) žáka

— Jan Michalík —

Rodina
a škola

Rodina a škola jsou dvě sociální skupiny, v nichž se odehrává podstatná část života dětí, žáků a studentů. Historicky měla a má rodina primární odpovědnost za výchovu dítěte, v moderní době škola tuto odpovědnost získala v oblasti podpory vzdělání.

Spolupráci rodiny a školy se věnuje řada odborníků. Obecně platí, že v případě dobré spolupráce dosahujeme ve škole lepších vzdělávacích i výchovných úspěchů než v případě, je-li tomu naopak.

U rodičů (zákonných zástupců, případně dalších rodinných příslušníků) dětí, žáků a studentů se SVP je spolupráce zásadním faktorem pro maximalizaci osobnostního a vzdělávacího potenciálu dítěte školou.

Pedagogický pracovník si musí být vědom některých specifik, která spolupráce a komunikace a ještě více nespolupráce či konflikty s rodinami dětí se SVP mohou mít. ■

21.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Základy právní úpravy tzv. rodičovské odpovědnosti obsahuje občanský zákoník (zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, v platném znění). Uvádíme základní a velmi stručná ustanovení upozorňující na nezastupitelnost role rodičů, jakož i některé úkoly a povinnosti rodičů při výchově dítěte:

POJEM RODIČOVSKÉ ODPOVĚDNOSTI

§ 875

„(1) Rodičovskou odpovědnost vykonávají rodiče v souladu se zájmy dítěte.“

Pojem
rodičovské
odpovědnosti

§ 876

„(1) Rodičovskou odpovědnost vykonávají rodiče ve vzájemné shodě.“

§ 884

„(1) Rodiče mají rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Rodiče mají být všestranně příkladem svým dětem, zejména pokud se jedná o způsob života a chování v rodině.

(2) Výchovné prostředky lze použít pouze v podobě a míře, která je přiměřená okolnostem, neohrožuje zdraví dítěte ani jeho rozvoj a nedotýká se lidské důstojnosti dítěte.“

Role a pozice zákonných zástupců (rodičů) byla výrazně akcentována novelou školského zákona platnou od 1. 9. 2016.

ŠKOLSKÝ ZÁKON A POSTAVENÍ RODIČŮ

Školský zákon specifikuje postavení zákonných zástupců dětí, žáků a studentů ve vztahu ke vzdělávání. Zákonnými zástupci jsou obvykle a nejčastěji rodiče (oba či jeden). Dále připadá v úvahu opatrovník nebo poručník. Zejména jde o ustanovení:

Školský
zákon
a postavení
rodičů

§ 21 – práva zákonných zástupců,

§ 22 – povinnosti zákonných zástupců.

Výběr z ustanovení školského zákona upravujícího práva, povinnosti dětí a zákonných zástupců:

§ 21 Práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků

„1) Žáci a studenti mají právo

- a) na vzdělávání a školské služby podle tohoto zákona,
- b) na informace o průběhu a výsledcích svého vzdělávání,
- c) volit a být voleni do školské rady, jsou-li zletilí,
- d) zakládat v rámci školy samosprávné orgány žáků a studentů, volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy s tím, že ředitel školy je povinen se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat,
- e) vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost odpovídající jejich věku a stupni vývoje,
- f) na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona.

2) Práva uvedená v odstavci 1 s výjimkou písmen a) a d) mají také zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků.

3) Na informace podle odstavce 1 písm. b) mají v případě zletilých žáků a studentů právo také jejich rodiče, popřípadě osoby, které vůči zletilým žákům a studentům plní vyživovací povinnost.“

§ 22 odst. 3)

„Zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků jsou povinni:

- a) zajistit, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení,
- b) na vyzvání ředitele školy nebo školského zařízení se osobně zúčastnit projednání závažných otázek týkajících se vzdělávání dítěte nebo žáka,
- c) informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání,

- d) dokládat důvody nepřítomnosti dítěte a žáka ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem,
- e) oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 (údaje zapisované do školní matriky) a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích.“

RODIČE A POVINNÁ ŠKOLNÍ DOCHÁZKA

§ 36 Plnění povinnosti školní docházky

Rodiče
a povinná
školní
docházka

- „1) Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen „povinná školní docházka“).
- 5) Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce března kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.
- 7) Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.“

Samostatně je upravena **role zákonných zástupců dětí, žáků a studentů se SVP v ustanoveních § 16** po novele školského zákona:

§ 16 odst. 5), 6), 9) – ustanovení o SVP, podpůrných opatřeních a možnostech rodičů vstupovat do způsobu jejich poskytování,

§ 16a odst. 1), 2), 4), 5) a 6) – ustanovení o procedurálních aspektech přiznávání podpůrných opatření.

RODIČE, ŠKOLA A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

§ 16

Rodiče,
škola
a podpůrná
opatření

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

podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta.

- 5) Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka.
- 6) Podpůrné opatření druhého až pátého stupně přestane škola nebo školské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem dítěte nebo žáka poskytovat, pokud z doporučení školského poradenského zařízení vyplývá, že podpůrné opatření již není nezbytné.“

RODIČE A ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ

Rodiče
a školské
poradenské
zařízení

§ 16a

- „1) Školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.
- 2) Vyžaduje-li to zájem dítěte nebo nezletilého žáka, doporučí škola nebo školské zařízení jeho zákonnému zástupci, aby vyhledal pomoc školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení spolupracuje před přiznáním podpůrného opatření dítěti, žákovi nebo studentovi zejména se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálněprávní ochrany dětí.
- 4) Školské poradenské zařízení poskytuje zprávu a doporučení tomu, komu je poskytována poradenská pomoc; škole nebo školskému zařízení, v němž se dítě, žák nebo student vzdělává, poskytuje pouze doporučení. Školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte nebo žáka, dítěti, žákovi nebo studentovi povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení. Nejedná-li se o případ podle věty druhé, školské poradenské zařízení poskytne vydané doporučení také orgánu sociálněprávní ochrany dětí, pokud je o to orgán sociálněprávní ochrany dětí písemně požádá.
- 5) Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.
- 6) Projednáním podle odst. 5 není dotčeno právo zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 5.“

Pozn.: Zmínit je třeba ještě právo zákonného zástupce odvolat se proti obsahu zprávy či doporučení ŠPZ vystaveného jejich dítěti (§ 16b školského zákona) a požádat o revizi.

Pokud jde o zařazení dítěte, žáka nebo studenta do školy podle § 16 odst. 9 školského zákona (tzv. speciální školy), je vše podrobně rozvedeno v kap. 13 této části Katalogu (zařazení žáka do školy podle § 16 odst. 9 školského zákona). ■

21.2 CHARAKTERISTIKA RODINY SE ŽÁKEM SE SVP

Pro rodiče dětí se SVP (a formy spolupráce či komunikace) platí stejná pravidla jako pro všechny ostatní rodiče dětí navštěvujících školu. Je však vhodné, pokud si pedagogický pracovník může představit, či dokonce poznat prostředí, v němž žák se SVP vyrůstá. Tzv. specifika rodiny pečující o dítě se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním zahrnují celou škálu faktorů, které se liší podle sociálního statusu rodiny, náročnosti péče o daný druh znevýhodnění, dobu (délku) péče, to, zda je rodina úplná, jejich bytových podmínek atd.

Obecně platí, že rodiny dětí se SVP (zejména těžšími formami postižení) jsou od útlého věku dítěte nuceny komunikovat s řadou veřejnoprávních (státních) institucí a podstupovat sérii vyšetření, posudků, diagnostických pobytů apod.

To někdy vede k nedůvěřivosti či až „opozičním vzdoru“ některých rodičů vůči institucím. Mezi ně mohou v některých případech řadit i školu (nebo školské poradenské zařízení). Proto je vždy vhodné dát rodiči dítěte se SVP najevo, že škola je institucí, která chce (a umí) jejich dítěti pomoci v osobním rozvoji.

ZÁSADY KOMUNIKACE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ A RODIČŮ (ČLENŮ RODINY) DÍTĚTE SE SVP

Zásady
správné
komunikace

- Pedagog uznává primární roli rodiny při výchově dítěte, obhajobě jeho práv a formulaci jeho potřeb.
- Pedagog u všech dětí, u dětí se SVP, vždy striktně dodržuje pravidla ochrany osobních údajů a související etické normy.
- Pedagog vždy a za všech okolností dává rodičům najevo, že mu jde o rozvoj, zájem, blaho a ochranu jejich dítěte.
- Pedagog si je vědom své odpovědnosti za průběh spolupráce. Je-li rodič profesionálem v péči, pedagog je profesionálem ve vzdělávání a komunikaci.
- Pedagog podporuje rodiče v otevřené komunikaci. Očekává a přijímá podněty i kritická hodnocení. Zajímá se o názory a postoje rodičů a jejich očekávání.
- Pedagog je v komunikaci vstřícný, snaží se vyjít vstříc požadavkům rodiny na termín a obsah setkání. Není-li to možné, nabídne jiný odpovídající termín.
- Pedagog dokáže udržet profesionální rovinu komunikace i v případech složitých a krizových situací, vyvolaných druhou stranou.

- Pedagog informuje rodiče o dalších možnostech podpory ve škole i mimo. Informuje rodiče o svých kompetencích a možnostech a doporučí jim obrátit se na jinou osobu v oblastech, kam jeho působnost nedosačuje.
- Pedagog volí formu komunikace, která je přiměřená schopnostem, znalostem a možnostem druhé strany. Neváhá se ujistit, zda obě strany rozumí sdělovanému stejně.
- Pedagog vystupuje sebevědomě a asertivně, v případě nevhodného chování klidně komunikaci ukončí, a je-li to možné, nabídne jiná řešení či jiný termín.

FORMY KOMUNIKACE S RODIČI

Formy
komunikace
s rodiči

Osobní formy komunikace:

- osobní návštěva rodiče ve škole,
- návštěva pedagoga v rodině,
- kontakt při přebírání či odchodu dítěte,
- telefonické konzultace,
- společná setkání s více osobami (např. třídní schůzky),
- organizace setkání se vzdělávací tematikou (např. workshopy).

Písemné a elektronické formy komunikace:

- informační materiály (leták, brožura, třídní či školní zpravodaj) tištěné,
- webový portál školy,
- osobní sdělení o žákovi určené rodičům (dopis, e-mail, SMS),
- informační nástěnky, schránky komunikace „důvěry“ apod.

Pozn. Někteří pedagogové řeší otázku, zda je možné/vhodné komunikovat s rodiči žáků na soukromém telefonním čísle (mobilu). Nelze poskytnout univerzální radu či odpověď. Zcela formálně odpovídající způsob by byl, pokud by pedagog měl školní SIM (tel. číslo) pro tuto komunikaci. Tyto situace jsou však spíše výjimečné. Proto v některých případech pedagog volí možnost využití soukromého telefonního čísla. Zejména se tak děje – a fakticky je to zřejmě vhodné – při odjezdu s dětmi se SVP na výlety, školy v přírodě apod.

ÚČAST RODIČŮ NA ORGANIZOVANÝCH ŠKOLNÍCH AKTIVITÁCH

Obecně vítáme, pokud se rodiče chtějí zapojit do činnosti školy a třídy. Nejčastěji se jedná o podíl na vedení kroužků, doprovody na zájmové akce, např. výlety apod. I v těchto případech je však vhodné dbát na to, aby nedocházelo k „protěžování“ jedné skupiny rodičů. V případě zájmu se doporučuje zapojit do těchto aktivit postupně všechny či většinu rodičů.

U dětí se SVP dbáme na to, aby jejich podpora nebyla vnímána jako podmiňující účast dítěte na dané organizované aktivitě a systémově tak nenahrazovala práci asistentů či dalších pracovníků školy.

Specifika komunikace s rodiči vybraných skupin

Rodiče (nejen dětí se SVP) bývají citliví na hodnocení jejich dítěte, a to zejména v počátcích, kdy se komunikační rovina mezi pedagogem a rodinou teprve buduje. Kdykoliv je to možné, je vhodné volit v úvodu komunikace (např. rozhovoru) pozitivní informace, kladná hodnocení a vždy vyjádřit zájem o osobu dítěte. Rodiče dětí se SVP jsou v řadě případů vystaveni složitým situacím souvisejícím s „novým“ statutem jejich dítěte. Před zahájením školní docházky jsou nuceni podstoupit řadu vyšetření, posudků, rozhodnutí. A to jak v resortu zdravotní péče, tak zejména sociálních věcí. V řadě případů se jedná o rozhodnutí, která mohou být rodiči chápána jako nevstřícná.

Specifika
rodiny
s dítětem
se SVP

Platí, že v případě komunikace s těmito rodiči je nutno dodržovat základní pravidla vstřícného, profesionálního a přitom lidského způsobu jejího vedení – stejně jako u všech ostatních rodičů. Upozornit můžeme na některá rizika či problémy, kterých se (někteří) pedagogové mohou dopouštět:

- předsudky a podezíravost,
- „všeznákovství“ a povýšenost,
- autoritativnost a mocenské vystupování,
- manipulace (a to i tzv. pozitivní),
- přehlížení a vyhýbání se (komunikaci).

Zvláštní pravidla platí pro komunikaci s rodiči, kteří sami mají některé ze zdravotních postižení či znevýhodnění. Základní pravidla pro komunikaci lze nalézt např. v publikaci Národní rady osob se zdravotním postižením Desatero komunikace s osobami se zdravotním postižením.

Jedná-li se o rodiče žáků s jiným než českým jazykem, doporučení pro komunikaci lze nalézt např. v materiálech webového portálu www.inkluzevpraxi.cz.

V případě komunikace s rodiči romských dětí je třeba mít na paměti jejich možnou nedůvěru k většinové společnosti, v některých případech i hyperprotektivní přístup k vlastnímu dítěti. Je vhodné zaměřit se na konkrétní potřeby dítěte a možnosti rodiny tyto potřeby (ve vztahu ke škole) podporovat a rozvíjet. Samozřejmě, že uvedená charakteristika se může týkat kteréhokoliv z rodičů všech dětí.

ŘEŠENÍ SPORŮ

V současné době jen velmi málo pedagogických pracovníků má zkušenosti či vzdělání v oblasti mediace. Je vhodné, pokud ředitel školy zajistí příslušné vzdělání (kurz) alespoň pro některého pracovníka školního poradenského pracoviště. Roli „mediátora“ může v případě sporů, jejichž předmětem je samotný pedagog, sehrát např. i zástupce ředitele, výchovný poradce apod. Není vyloučeno využít v případě složitých komunikačních a vztahových problémů mezi školou a rodiči žáka se SVP i služeb mediátora zvenčí.

Mediace
jako
možnost



Komunikace „pozitivní“ vstřícná

Rodiče chlapce s těžší formou poruchy autistického spektra. Žák ve škole často vyrušuje, při nástupu do školy prakticky vůbec nekomunikoval s učitelkou ani asistentkou. Rodiče a učitelka se dohodli na několika opakovaných setkáváních (ve škole i mimo ni), kde žák měl možnost pozorovat interakci všech zúčastněných. Postupem času si žák ve škole (základní škola speciální v krajském městě) zvykl natolik, že se účastní výuky a v rámci svých možností komunikuje.

Jako perličku učitelka uvádí žákovy odpovědi v německém či anglickém jazyce, které má zažity z her na tabletu. Chce-li vyjádřit, že rozumí, odpovídá „ja wohl“. Spolupráce pedagožky, školy a rodiny je příkladná. Občas se stane, že žák sní spolužákovi svačinu. Paní učitelka v těchto situacích volí lakonický vzkaz rodičům: Prosím zítra přinést „Kinder“ vajíčko. A rodiče již vědí, k čemu ve škole došlo, a že je potřeba prohrěšek (dohodnutým způsobem) omluvit.

Hodnocení: škola a pedagožka postupují až nad rámec svých obvyklých povinností, dokázaly vytvořit prostředí, v němž se žák cítí bezpečně.

Komunikace problémová

Rodiče žákyně se SVP (narušení komunikační schopnosti – dysfázie) si stěžují na kvalitu práce třídní učitelky. Podle nich nerespektuje doporučení ŠPZ, žákyni dokonce před ostatními dětmi dehonestuje poznámkami o úlevách, rodičům při schůzkách tvrdí, že „si postižení vymýšlejí“, vše doplňuje sdělením, že je zkušená speciální pedagožka a „jí je všechno jasné“.

Rodiče požadují jednání s vedením školy. Přítomna je i speciální pedagožka ze speciálněpedagogického centra. Ta na několika příkladech (rozbor úkolů pro žákyni) ukazuje nesprávný způsob práce učitelky. Zástupkyně ředitele opakuje, že škola se snaží vyjít vstříc. Učitelka opakuje, že je zkušená speciální pedagožka.

Rodiče posléze zjišťují, že chování učitelky k dítěti se nezlepšilo, spíše naopak. Volí odchod ze spádové školy. Žákyně nyní bez problémů prospívá na jiné škole.

Hodnocení: škola selhala ve své povinnosti naplnit speciální vzdělávací potřeby žákyně stanovené školským poradenským zařízením. ■

22 Řešení krizových situací a náročného chování

— Lenka Sladká Mikulášková —

Náročné, problémové chování žáka, které může vyústit v krizovou situaci, není zahrnuto mezi podpůrná opatření uvedená v § 16 školského zákona. Vzhledem k tomu, že se jedná o významné téma, které ve školních podmínkách nabývá na důležitosti, zahrnujeme zde toto opatření mezi podpůrná opatření jiného druhu. ■

22.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Jak již bylo uvedeno, legislativa toto opatření nevymezuje. Snahu o řešení tohoto tématu vyjádřilo MŠMT, které zpracovalo a vydalo v prosinci 2013 v souvislosti s rostoucími výchovnými problémy ve školách jednotný postup při řešení rizikového chování žáků – **Metodické doporučení MŠMT** (č. j. MŠMT-43301/2013 z 3. 12. 2013) **pro práci s individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků**. Součástí tohoto doporučení jsou tři formuláře pro záznam postupu při řešení rizikového chování žáků na školách. Sestavení, podpis a naplňování nejsou právně vymahatelné. Žádnou ze zúčastněných stran nelze k této formě spolupráce nutit. ■

22.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Opatření realizujeme u žáků, kteří na zvýšené školní nároky, nezdar či náročné učební situace reagují neklidem, impulzivitou, výbuchy vzteku apod. Je třeba si uvědomit, že žáci se zdravotním znevýhodněním mohou být snáze unavitelní a běžné výukové situace na ně kladou vyšší nároky než na intaktní spolužáky a mohou je vyčerpávat, což se mimo jiné projevuje zvýšeným neklidem a náladovostí. Často svým problémovým chováním reagují na nevhodné prostředí a přístup dospělých. Mají komunikační problémy, limitovanou schopnost ovládat vůli své chování, menší odolnost vůči stresu, nemají schopnost kritičnosti a nadhledu. Spouštěčem problémového chování může být i deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací. Mezi problémové chování žáka ve škole řadíme:

- agresi – ataky vůči spolužákům, pedagogům (verbální či fyzické),
- autoagresi – bití se do hlavy, škrábání se po těle, kousání se do rukou,
- destrukci – házení a rozbíjení školních pomůcek, školního inventáře,
- repetitivně-stereotypní chování (třepání rukama, hučení, kývání tělem, skřípání zuby, grimasy),
- rušivé asociální chování (společensky nevhodné chování – vykřikování, válení se po zemi).

Při řešení rizikového či náročného chování žáků máme dvě možnosti organizačního opatření, které můžeme využít samostatně, nebo se také mohou navzájem doplňovat: vytvoření **individuálně výchovného programu** a **krizového scénáře**. První z nich (edukativní) si klade za cíl trvalé odstranění nevhodného chování za účasti všech zúčastněných (žák, škola, zákonný zástupce). Druhý (krizový) řeší již vyhrocené situace, jeho cílem je bezprostřední ochrana života a zdraví samotného žáka i jeho spolužáků. Vedle organizačních možností máme celou řadu pedagogicko-psychologických metod (metodických) ke zvládnutí náročného chování žáka. ■

22.2.1 INDIVIDUÁLNĚ VÝCHOVNÝ PROGRAM (IVÝP)

Individuálně
výchovný
program

Jedná se o jednotný postup školy při řešení rizikového chování žáků. Mezi takové chování patří na straně žáka neplnění školních povinností (záškoláctví, neplnění domácích úkolů, nenošení pomůcek, odmítání pracovat ve škole), nevhodné chování (vyrušování, agrese verbální či fyzická, šikana, vandalismus, krádeže, rasismus, kouření, užívání alkoholu, drog) a na straně rodiny pak nedostatečná spolupráce se školou, nedostatečná kontrola školních povinností žáka atd.

Tento nástroj nabízí především prostor pro setkání, partnerskou komunikaci a uvědomění si, že řešený problém se dotýká všech zúčastněných (žák, škola, zákonný zástupce) a každý může nemalou měrou přispět k jeho odstranění. Při řešení problému se škola obrací k zákonnému zástupci jako k partnerovi, s nímž pracuje na dosažení stejného cíle. Soustředěný a jednotný tlak obou důležitých institucí (školy a rodiny) na žáka zvyšuje

pravděpodobnost kladného efektu. Hlavní myšlenkou IVÝP není sankcionování chování dítěte nebo zákonných zástupců, ale hledání efektivní pomoci pro žáka a podpory pro zákonné zástupce.

Impulzem pro využití IVÝP může být dosažení určité závažnosti rizikového chování žáka, v jehož důsledku dochází k výraznému narušování procesu vzdělávání tohoto žáka, případně žáků ostatních. Podnět může podat kdokoli z potenciálně zapojených stran, to znamená pedagogický pracovník školy, zákonný zástupce žáka, žák či další zainteresovaná strana mimo školu (orgán sociálněprávní ochrany dětí, pedagogicko-psychologická poradna, speciálněpedagogické centrum, středisko výchovné péče, pediatr...). Není k tomu zapotřebí doporučení školského poradenského zařízení nebo jiného odborníka.

Pedagogický pracovník školy se se žákem a zákonným zástupcem setká na úvodním setkání, jehož výstupem je nastavení parametrů spolupráce (co bude řešeno, kdo a jak se na řešení problému bude podílet, časový harmonogram) prostřednictvím IVÝP, na kontrolních setkáních, kde dochází k průběžnému vyhodnocování efektivnosti nastaveného IVÝP, na závěrečném setkání, když byl program ukončen a jeho naplnění bylo celkově vyhodnoceno. IVÝP může být nastaven na pololetí nebo na celý školní rok. Nejpozději na konci školního roku by měl být každý IVÝP uzavřen a vyhodnocen. Závěrečné setkání by mělo proběhnout osobně (neuzavírat po telefonu atd.).

Postup řešení
rizikového
chování žáka
prostřednictvím
IVÝP

Základní kroky pro získání podkladů pro IVÝP:

- **pojmenování rizikového chování žáka,**
- **pojmenování dosavadních důsledků tohoto chování** – může se jednat o zhoršení prospěchu, kázeňská opatření, ale i ztíženou pozici v třídním kolektivu...,
- **hledání „slabých míst“, která by toto chování mohla podněcovat** – může se jednat o kombinaci snadné ovlivnitelnosti žáka a přítomnosti tzv. „našeptávače“ ve třídě, který žáka dokáže podnítit k narušování výuky; je možné sem zařadit diagnózu žáka – např. ADHD; spadá sem i nedostatečná komunikace mezi školou a rodinou, která může dávat prostor k záškoláctví nebo podvádění – např. falšování podpisů,
- **definování žádoucího chování** – je nutné konkrétně pojmenovat, co se od žáka očekává; doporučuje se vyhýbat obecným frázím jako např.: „Žák bude dodržovat školní řád a řádně plnit své školní povinnosti.“,
- **motivování žáka/zákonných zástupců k žádoucímu chování** – motivovat lze příslibem nějakých výhod, např. umožnění plnění nějakého prestižního úkolu ve třídě; motivací mnohdy může být zpětné získání své autonomie, která je často režimem IVÝP omezena,
- **stanovení úkolů** – pokud to lze, úkoly je lepší definovat směrem k žádoucímu chování (co by se mělo dělat): „Žák bude ve škole 10 minut před prvním zvoněním.“ než směrem od nežádoucího (co by se nemělo dělat): „Nebude chodit pozdě“; je nutné se vyvarovat nadměrné detailnosti, např.: „V případě, že žák úkolu neporozumí, přihlásí se a požádá o bližší vysvětlení, nebude na sebe upoutávat pozornost, což znamená nedělat grimasy, groteskní pohyby a pronášet nevhodné komentáře.“,
- **stanovení potřebné podpory** – podpora zákonným zástupcům ze strany školy, např. poskytnutí kontaktu/pomoci při zkontaktování poradenského zařízení/odborníka; podpora žákovi ze strany rodiny – pokud to situace umožňuje, tak si např. dočasně

upravit pracovní dobu, aby mohl ráno zákonný zástupce dohlédnout na odchod žáka do školy, nebo vyhledání jiné osoby za tímto účelem; podpora žákovi ze strany školy – žák se sklony k výbušnosti dostane např. možnost si v případě potřeby zažádat, aby mohl přestávky trávit mimo třídu, v klidném prostředí, aby si odpočinul,

- **stanovení frekvence a způsobu kontroly** – frekvence kontrolních setkání může být proměnlivá; v počátku spolupráce se doporučuje setkávat se s rodinou častěji a poté postupně frekvenci setkávání rozvolňovat; kontrola může probíhat formou osobních setkání nebo kombinací telefonické a e-mailové komunikace atd., a to podle specifik daného případu,
- **definování dalších postupů a případných opatření při nedosažení žádoucích změn** – může se jednat o kázeňská opatření, postoupení případu další straně – např. OSPOD, který má své další nástroje pro práci s rodinou; pokud už je rodina vedena na OSPOD a OSPOD je do IVýP zapojen, lze využít některých jeho opatření. ■

22.2.2 KRIZOVÝ PLÁN (SCÉNÁŘ)

Krizový scénář

V rámci nastavování postupů IVýP může být vypracován i krizový scénář pro krizové situace. Krizový plán (scénář) je zpracováním přesného popisu toho, jak se bude v prostředí školy postupovat v situaci, kdy se u žáka objeví náročně zvladatelné chování (např. afektivní záchvat, agrese, autoagrese). Pomáhá zvládnout jak atak nevhodného chování žáka, tak strach a emoce pedagoga. Je tvořen s vědomím, že dané chování se vyskytuje opakovaně a jsou známy strategie, které ho mohou eliminovat. Krizový scénář konkrétně popisuje, jak řešit situaci, kdy k problémovému chování u žáka dojde, jak budou v řešení situace postupovat jednotliví zaměstnanci školy, jakým způsobem bude zajištěna bezpečnost ostatních žáků, a navrhuje postup úpravy vnějších podmínek. Ve stavu, kdy jsou žák nebo jeho okolí bezprostředně ohroženi na zdraví, nelze čekat na odborníka. Škola proto nejprve zakročí sama, vyřeší akutní problém a později jej může řešit za pomoci specialistů.

VYTVOŘENÍ KRIZOVÉHO SCÉNÁŘE

Vytvoření krizového scénáře

Škola v týmu třídní učitel, asistent pedagoga a výchovný poradce připraví zcela individuální scénář pro konkrétního problémového žáka. Vytvoření krizového plánu vyžaduje podrobnou analýzu problémového chování (nalezení spouštěcích stimulů předcházejících tomuto chování a popsání projevů chování). Měl by vycházet z již ověřených strategií, které u daného žáka byly úspěšné (analyzujeme komplexní školní dokumentaci problémového chování konzultovaného se ŠPP nebo ŠPZ o dosavadních pokusech o jeho řešení).

Krizový scénář je vždy konzultován se zákonným zástupcem žáka, případně se žákem samotným. Jeho uplatňování je podmíněno souhlasem ze strany žáka, resp. zákonného zástupce.

Obecně platí, že se zvyšující se potřebou využití podpůrných opatření se zvyšuje také možnost využít PO krizový scénář. Vhodné je konzultovat postup s konkrétním pracovníkem ŠPZ, který je obeznámen se situací, aby byl krizový scénář účinný a pomohl pedagogickým pracovníkům zvládnout obtížnou situaci.

Do krizového scénáře zahrnujeme následující položky:Struktura
krizového
scénáře

- Definované problémové chování. Zaměřte se zejména na popis projevů problémového chování (např. hysterie, agresivita a raptý projevující se křikem, pištěním, pliváním, vztekem, válením, kopáním, škrábáním, demolicí atd.).
- Pravděpodobná lokalizace výskytu. Uveďte, zda se problémové chování objevuje nezávisle na zpevňujících stimulech (tzn. zcela náhodně) či v závislosti na konkrétních situacích (např. výskyt vyzpovozován v hodinách hudební výchovy uskutečňovaných v tělocvičně), osobách (určitý pedagog, spolužák).
- Osoby, které mohou být přítomny. Vypište jmenovitě osoby, které budou přítomny při zvládnutí problémového chování (třídní učitelka, osobní asistent, asistent pedagoga, výchovný poradce, uklízečka atd.).
- Klíčový bude popis reakcí personálu při zvládnutí problémového chování: ve vztahu ke kolegům, žáka v afektu a ostatním žákům. Určete konkrétní osobu s přesným popisem toho, co bude dělat. Uveďte, kdo zajistí bezpečnost žáků a dozor třídy. Kdo a kam odvede agresora, kdo jej fyzicky omezí a zabráni zranění. Postupy zklidnění (např. podání tekutin, uvolnění oděvu, vyplachování úst).
- Postupy po afektu – zklidnění procházením se v doprovodu koho, odpočinek. Návrhy opatření, pokud se afekt nepodaří zvládnout (přivolání matky, lékaře).
- Záznam po zklidnění, formy záznamu, data, záznam analýzy. Určete, kdo provede záznam o průběhu afektu. Nutno počítat s tím, že plán bude potřeba upravovat a zařazovat do něj nové prvky, pokud zjistíme, že zvolená strategie nebyla funkční.

Ideální je krizové situaci předcházet. Vhodné je proto vedle krizového scénáře navrhnout i následná preventivní opatření, která mohou zamezit výskytu problémového chování. Jedná se zejména o **opatření organizační**. Například, že výuku hudební výchovy omezíme do kmenové třídy bez přítomnosti žáků z jiných tříd. Úkoly z matematiky budeme zařazovat v omezené míře, plnit je spolu s úkoly českého jazyka a prvouky. Budeme respektovat tempo a náladovost žáka. Určíme, jakou budeme využívat motivaci – bonbony, bublifuk, točící židle, procházení v prostorách školy, hra s míčem v tělocvičně, poslech hudby. Zvažíme možnost zkrácení denní docházky o první či poslední vyučovací hodinu apod.

Organizační
preventivní
opatření

Vytvoření krizového plánu vyžaduje podrobnou analýzu problémového chování (spouštěcí stimuly a projevy) a sešranost týmu pracovníků školy. Je vhodné naplánovaný postup cvičně vyzkoušet mimo krizovou situaci. Nejsou-li totiž pedagogové na situaci rychlého zásahu připraveni, nedokážou většinou zasáhnout rychle a efektivně. Může se stát, že zvolená strategie nebude funkční. Je nutné počítat s tím, že plán bude potřeba upravovat a zařazovat do něj nové prvky. Můžeme se setkat i s neochotou pedagogů řešit situaci dle sestaveného krizového scénáře nebo také s podceněním důležitosti krizového scénáře v situaci, kdy se chování opakuje, dochází k incidentům, ale pedagogové zůstávají přesvědčeni, že situaci zvládnou. Pro toto opatření je nutná participace více osob; při sestavování týmu se vychází z reálných personálních možností školy. I dokonale sestavený plán může narazit na momentální nedostatečné personální zabezpečení. ■

Rizika

22.2.3 METODICKÁ OPATŘENÍ

Metodická preventivní opatření

Většina možných strategií ke zvládnutí neklidu a změně náročného chování žáků je založena na aktivních postupech, které jsou zaměřeny na preventivní opatření vedoucí k odstranění nebo snížení výskytu problémového chování.

K odbourávání neklidu, agresivity přispívají pohodlné prostory umožňující dostatek pohybu a také správně zaměřená nabídka aktivit, při nichž je vyžadována vlastní iniciativa, je umožněno vzájemné poměřování síly, cvičí se sebeovládání, rozvíjí se pocit sounáležitosti a je uspokojována dětská potřeba pohybu. **Formou hry** pak mladší žáky můžeme učit vnímat své pocity a poradit si s nimi, uvolňovat napětí, hraním různých rolí učíme možné způsoby řešení konfliktních situací i vcítění se do druhého.

Jako preventivní metoda se osvědčuje začít ráno vyučování „**ranním kruhem**“ – ve třídě si žáci společně s pedagogem, případně i asistentem pedagoga sednou na koberec do kroužku. Slouží k navození dobré atmosféry, ke společnému sdílení zážitků a pocitů i k rozvoji komunikace. Tato metoda je také pro pedagoga ideálním způsobem, jak se na děti naladit a zjisti momentální atmosféru ve skupině.

Soustředíme se na kladné stránky žáka – nešetříme pochvalou, povzbuzením, oceněním, především za snahu, dáváme najevo, že mu věříme. Pokud je to možné, poskytujeme žákovi co nejčastěji **pozitivní zpětnou vazbu** – pochvalu nebo pohlazení. Chválíme tehdy, když se skutečně chová tak, jak od něj požadujeme. Ocenění by mělo být názorné a jasně srozumitelné. Využíváme pravidlo „pochvala před trestem“ – pokud dítě dělá něco špatného, zkusíme nejprve jeho chování změnit po dobrém, a když poslechne, pak jej pochválíme. Podstatné je dát žákovi najevo, že se nám jeho chování nelíbí, ale ho samotného máme stále rádi. Je-li to možné, nevěnujeme nevhodnému chování pozornost a ono samo ztratí na přitažlivosti. Důležité je, aby pedagog byl sám ve vyostřených situacích klidný a vyrovnaný, neboť nervozita dospělého situaci ještě zhoršuje.

K uklidnění při záchvatu vzteku pomáhá **fyzická blízkost pedagoga**. Účinné je klidně žákovi sdělit, že se vám jeho chování nelíbí, a pak jej ignorovat, nechat vyvztekat a jen dávat pozor, aby sobě nebo někomu neublížil. Někdy pomůže poodejít, když žák ztratí pedagoga ze zorného pole, většinou se rychle zklidní. Léčba šokem může zapůsobit tehdy, použije-li pedagog něco naprosto nečekaného, ale pozitivního a veselého.

Učíme žáka relaxovat, zakřičet si nebo používat boxovací pytel. Vhodné je vyčlenit ve třídě prostor nebo vybudovat speciálně zařízenou místnost k usměrnění zlosti, např. **zeď proti agresi** (měkce čalouněná stěna, u níž se dítě může vyzuřit, ale nemůže si ublížit), měkká zíněnka, zavěšený boxovací pytel, houpací síť. Můžeme se třídou provádět krátké desetiminutové **relaxace**. V průběhu hodiny můžeme zařazovat hry na zvládnutí neklidu.

V situaci, kdy žák začne dávat najevo neklid, nesoustředí se, je výbušný, rozčiluje se, může být i verbálně agresivní vůči spolužákům nebo učiteli, učme ho opustit prostor, v němž k uvedenému chování dochází. Ve třídě stanovíme „**klidovou zónu**“ (např. volnou lavici v zadní části třídy mimo dosah dění ve třídě, koberec s polštáři na sezení), do níž žák na přiměřeně dlouhou dobu odejde. Na daném místě buď vykonává jednoduchou činnost,

kteřá je předem domluvená (např. prohlíží nebo čte si knihu, něco píše nebo kreslí, vyplňuje cvičení, kteřá jsou pro něj spíše nenáročná a nevyvolávají stres z nezdaru), nebo jen krátce v klidu sedí, aniž by vykonával jakoukoli činnost.

Pro celkové zklidnění a odbourávání stresu využíváme, pokud je k dispozici, speciální terapeutickou místnost pro smyslové vnímání **snoezelen** (stimulující místo s klidnou a pohodovou atmosférou).

U závažnějších poruch chování lze využít ve vyšších stupních podpory metody **aplikované behaviorální analýzy** – 5krokového intervenčního postupu. Tu však provádí odborník – psycholog, speciální pedagog. Principem je hledání okolností, které předcházejí, případně následují po určitém chování, neboť mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí a teprve na základě toho můžeme navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování. Terapeut v rámci individuální práce se žákem zadává tzv. **behaviorální úkoly** (tj. konkrétní úkoly pro konkrétní reálné situace) a při následném setkání jej dítě informuje o míře své úspěšnosti při jejich zvládnutí. O těchto úkolech jsou obeznámeni i členové pedagogického týmu, sledují a citlivě podporují snahu dítěte o zvládnutí situace a poskytují následně své „nezávislé“ informace terapeutovi. Ten situaci vyhodnocuje a přiměřeně modifikuje práci s dítětem, včetně zadávaných úkolů.

Aplikovaná
behaviorální
analýza

První tři kroky behaviorální terapie mají charakter preventivní (předcházení problémovému jednání), další dva kroky vedou k ovlivňování následků problémového chování. Postupuje se po jednotlivých krocích. K dalšímu kroku se přistupuje vždy, pokud přetrvává výskyt problémového chování.

Pět kroků ABA

Behaviorální a funkční analýza chování, lékařské posouzení – zjišťujeme kdy, kde, s kým a při čem se objevuje problémové chování, co mu předchází a co po něm následuje. Východiskem je pečlivý záznam tohoto chování po určitý čas. Výstupem je poznání spouštěče a funkčnosti tohoto chování (proč se tak chová). Když se problémové chování objeví nově, zvažujeme příčiny ve změně medikace či zdravotním stavu. Nejčastějšími zdravotními příčinami problémového chování jsou zranění, alergie, zažívací problémy, nachlazení, zuby, menstruace, záněty uší, bolesti zad či změna medikace.

Analýza prostředí – zjišťujeme, zda za nevhodným chováním nestojí fyzicky nepohodlné vlivy prostředí (osvětlení, teplota, oblečení, nevyhovující nábytek, nadměrný hluk, přítomnost více lidí, neuspořádanost pracovního místa, nedůsledné chování pedagoga). Zjišťujeme schopnost žáka vyjádřit své základní potřeby a přání.

Analýza činností a volného času v průběhu dne žáka – sledujeme, zda činnosti nejsou pro žáka příliš složité, dlouhé či nudné, zda mu dávají smysl.

Diferenční zpevňování – žádoucí chování upevňujeme pomocí odměn (jídlo, knihy, TV, procházky, žetony, umožnění oblíbené činnosti – PC, úsměv, pohlazení, pozornost).

Restriktivní postupy a averzivní tlumení. Hrozí-li zranění žáka či pedagoga, je na místě jeho omezení v pohybu (fyzicky – zalehnutí, mechanicky – zamknutí, farmakologicky).

Averzivní terapii použijeme za účelem systematické změny chování, tj. bezprostředně po jeho výskytu použijeme nepříjemný následek (odepření pro žáka pozitivního stimulu, ignorování, izolování od třídy, zákaz oblíbené činnosti, přesycení – paradoxně stimulujeme právě tu činnost, kterou chceme odstranit).

Na co
je nutné
dát si pozor

Odchod od vykonávané činnosti je v některých situacích žádoucí, avšak žáci si opatření nesmí fixovat jako formu „úniku od povinností k zábavě“. Odchod probíhá jen na dobu nezbytně nutnou, popř. je doprovázen přiměřenou činností.

Po záchvatu, již v klidu, je nutné nevhodné chování přiměřeně věku rozebrat se samotným žákem, nejlépe s jeho oblíbeným učitelem (rozhovor by měl být vstřícný a měl by vycházet z pocitu pedagoga: „Mrzí mě, co se stalo.“), ale také s jeho spolužáky – předcházíme tím nevrzivosti z pocitu, že „mu, jí“ všechno projde, protože je postižený.

Důležité je také vzájemné předávání informací školy a rodiny z důvodu sjednocení výchovných postupů. Můžeme také komunikovat prostřednictvím „deníku“ – pedagog i rodič píše deník, v němž hodnotí práci dítěte, informují o důležitých situacích, podnětech, které mohou mít negativní vliv na chování. Vhodné jsou pravidelné schůzky s rodiči – 1× za dva týdny / 1× za měsíc.



U žáka 2. ročníku se často stávalo, že po splnění úkolu, se kterým nebyl spokojen, ho začmáral, nebo dokonce roztrhal sešit. Pedagog se již pokusil toto chování ignorovat či poskytnout pozornost a pochvalu žákovi ve chvílích bez těchto projevů. Přesto se toto nevhodné chování stále objevovalo. Zvolil tedy strategii přesycení – vyžadoval vždy po žáku, aby po určitou dobu dál trhal jiné papíry, a trval si na svém, i když ho to přestalo bavit. Po měsíci byl žák z této činnosti tak znechucen, že toto nevhodné chování vymizelo. ■

23 Školní tělesná výchova

— Ondřej Ješina —

Školní tělesnou výchovou (školní TV) myslíme pro účely tohoto textu jakékoliv tělocvičně zaměřené pohybové aktivity realizované školami nebo školskými organizacemi. V kontextu účasti žáků se SVP se u nás pro tyto účely používá označení aplikovaná tělesná výchova (ATV), z angl. Adapted Physical Education. ATV v sobě zahrnuje vzdělávací proces ve třídě nebo skupině žáků se SVP (např. zdravotní TV), ale i inkluzivní TV (ITV) určenou pro skupinu žáků bez SVP s účastí integrovaného žáka nebo menšího počtu žáků se SVP. Nejčastějším zástupcem školní TV (logicky i ATV či ITV) je vyučovací jednotka všeobecně vzdělávacího předmětu tělesný výchova (TV). Radíme sem však i další pohybové programy a formy, jako jsou kurzy, organizované nebo poloorganizované pohybové aktivity o přestávkách, systémově využívané pohybové programy při využití mezipředmětových vztahů, pohybové aktivity na školních výletech, školách v přírodě nebo adaptačních kurzech (více v kapitole 24), podobně jako pohybově orientované volitelné předměty, zájmové mimoškolní činnosti organizované školou nebo dominantně pohybové aktivity v rámci jiných předmětů (např. dopravní výchova). ■

23.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

České školské právní normy se problematikou úpravy tělesné výchovy u žáků se SVP nezaobírají. Výjimkou je ustanovení § 50 odst. 2 školského zákona, jehož uplatnění v základním vzdělávání však často vede k vyřešení problému s tělesnou výchovou tím způsobem, že je žák z tělesné výchovy uvolněn.

„Ředitel školy může ze zdravotních nebo jiných závažných důvodů uvolnit žáka na žádost jeho zákonného zástupce zcela nebo zčásti z vyučování některého předmětu; zároveň určí náhradní způsob vzdělávání žáka v době vyučování tohoto předmětu. V předmětu tělesná výchova ředitel školy uvolní žáka z vyučování na základě posudku vydaného registrujícím lékařem, pokud má být žák uvolněn na pololetí školního roku nebo na školní rok. Na první nebo poslední vyučovací hodinu může být žák uvolněn se souhlasem zákonného zástupce bez náhrady.“

Následující text uvádí nejen rizika, které tento způsob „řešení situace“ přináší, ale popisuje především postupy, díky nimž je zapojení žáka se SVP do tělesné výchovy reálné. ■

23.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

TV je povinnou součástí vyučování ve většině evropských zemí (Kudláček, Morgulec & Verellen, 2010). Rozdíly jsou v objemu vyučovacích hodin vyhrazených pro tělesnou výchovu v zemích EU, v přístupu ke kurikulu a v požadavcích na odbornou přípravu učitelů tělesné výchovy. Pohybové aktivity hrají klíčovou roli při společenském začlenění žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním, jejich osobnostně-sociálním formování nebo při prevenci zdravotních rizik vztahujících se k nedostatečné realizaci pohybových aktivit. Z hlediska žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním to znamená, že pokud se nesetkají s pestrými nabídkami pohybových aktivit a nebudou mít sociální kontakt, možnost sdílet emoce a rozvíjet své motorické kompetence v TV, mají v pozdějším věku velmi snížené možnosti přístupu k podpoře vlastního zdraví a zvyšování kvality života (Ješina, 2017). U těchto žáků je tedy zapojení do pohybových aktivit jedním z možných preventivních nástrojů sociální exkluze.

Některá výzkumná šetření (např. mezinárodní studie Health Behaviour of School aged Children) i naše zkušenosti pak potvrzují negativní dopad uvolnění z TV nejen na fyzické, ale zejména na psychické a sociální zdraví. To se týká nejen žáků se SVP, ale i jejich bezprostředního sociálního okolí. Např. u žáků se specifickými poruchami učení či poruchou pozornosti (často spojenou s hyperaktivitou) bylo zjištěno neodůvodnitelné uvolnění z TV téměř o 20 % častěji než u jejich vrstevníků. U takto uvolněných žáků byl pak více než 50 % výskyt problémového chování a šikany z pozice agresorů a téměř o 30 % vyšší výskyt z pozice obětí než u žáků se stejnými diagnosami, kteří do TV chodili bez omezení.

V praxi často dochází k bezdůvodnému uvolňování žáků s minimálními zdravotními problémy na podnět jejich rodičů. U žáků s těžšími zdravotními problémy se však ve skutečnosti setkáváme s tím, že hlavním impulzem pro uvolnění jsou u řady z nich

obavy vyvolané přístupem školy. V tomto kontextu je velmi důležité ustanovení § 29 školského zákona, podle něž je škola při vzdělávání povinná přihlížet k základním fyziologickým potřebám žáků. Má vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálněpatologických jevů. Právní úprava obsažená ve vyhlášce č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu, v platném znění, kterou společně připravily Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvo zdravotnictví, vychází z absurdní koncepce, že zdravotní omezení, jako je obezita, alergie či svalové dysbalance, je důvodem pro uvolnění z tělesné výchovy, což je v příkrém rozporu z výše popsanými závazky plynoucími z ÚPOZP, ale také s Listinou základních práv a svobod. Stanovením zdravotní způsobilosti pro zapojení do školní tělesné výchovy, přestože je vedena profesně kompetentními pracovníky a uzpůsobena podmínkám a možnostem žáků a školy, ji citovaná vyhláška staví do role rizikového faktoru a příčiny prohloubení špatného zdravotního stavu žáků. Reálně však takovým rizikem je pohybově hypoaktivní životní styl, špatné stravování, kouření, užívání alkoholu a drog či jiné rizikové chování (Ješina & Tomoszek, 2019).

Nevidíme tedy jiné východisko než zásadně změnit koncepci uvolňování ze školní tělesné výchovy, což musí jít ruku v ruce se zásadním rozšířením zdravotní tělesné výchovy. Potřebné je aktivní zapojení poradenských zařízení (PPP i SPC) v tlaku na ředitele škol uplatnit reálně § 50 školského zákona a využívat podstatně častěji individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory při realizaci TV u žáků se SVP. To lze v omezené míře realizovat i se stávající právní úpravou. Ostatně POVINNOSTÍ ředitelů je nalézt VHODNÉ náhrady předmětů, ze kterých jsou žáci na více než dva měsíce uvolnění. Rušením předmětů nenaplní ani vhodnost, ani povinnost přihlížet k základním fyziologickým potřebám žáků. Proto doporučujeme předložit relevantní formuláře doporučení registrujícím lékařům (viz níže) a nespokojovat se s pouhým vyjádřením zdravotní nezpůsobilosti či způsobilosti s nedostatečně definovanou podmínkou (příklad žádosti viz níže), vytvořit IVP či PlPP a naplnit obsahově školní TV, ať samostatně nebo ve spolupráci s externími spolupracujícími subjekty. Esenciálním východiskem pro plánování a realizaci inkluzivní TV je změna pedagogického myšlení, které respektuje mezinárodní i národní normy, vychází z předpokladu pozitivních postojů a důvěry pedagogů ve své profesní kompetence (self-efficacy), zároveň je „nutí“ k celoživotnímu pojetí sebevzdělávání a týmové spolupráci s poradenskými pracovníky a dalšími subjekty.

Tak jako je běžné, že ostatní všeobecně vzdělávací předměty upravujeme pro VŠECHNY žáky, tak musí být běžné tento postup realizovat i v TV a dalších pohybových programech realizovaných školou! Význam pohybových aktivit nemusí být vždy zřejmý všem žákům, musí však být zřejmý pedagogům. Není možné argumentovat: „Ať necvičí, když nechtějí.“ Při respektování takových východisek bychom se pohybovali s ohledem na ostatní všeobecně vzdělávací předměty na velmi tenkém ledě. A není-li tradičně uplatňovaná hromadná forma vhodná, např. u žáků s poruchou autistického spektra, pak je možná forma individuální či segregované. Ostatně paralelní formy, zejména u žáků méně nadaných nebo s lehčími zdravotními specifiky, by měly být v pedagogickém arzenálu učitelů TV již dávno. Je vhodné přijmout tezi, že TV JE VHODNÁ PRO KAŽDÉHO, ALE NE PRO VŠECHNY STEJNĚ.

Žádám o provedení jednorázové lékařské prohlídky pro účely zjištění zdravotní způsobilosti k předmětu TV a dalším organizovaným pohybovým aktivitám realizovaným v rámci povinné i nepovinné školní docházky.

Posuzovaná osoba			
Jméno a příjmení:	Trvalý pobyt:	Datum narození:	Identifikační číslo:
Doporučení lékaře pro zařazení do různého typu aplikované tělesné výchovy (ATV) – zaškrtněte:			
<input type="checkbox"/> Integrovaná TV s nezbytnými úpravami obsahu a podmínek dle doporučených pohybových aktivit – škola nejčastěji řeší v systému individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory			
<input type="checkbox"/> Zdravotní TV – zřízení samostatného předmětu (individualizovaná výuka)			
<input type="checkbox"/> Pohybová výchova – skupinová cvičení, pokud žák navštěvuje ZŠ speciální			
<input type="checkbox"/> Rehabilitační TV – individuální cvičení, pokud žák navštěvuje ZŠ speciální			
<input type="checkbox"/> Léčebná TV – jako náhrada za školní ATV, realizuje nejčastěji fyzioterapeut			
<input type="checkbox"/> Jiný typ organizované TV (navrhne lékař)			
Kontraindikace k pohybovým aktivitám:			
.....			
.....			
.....			
Doporučené pohybové aktivity (zaškrtněte doporučené a v případě, že nedoporučujete nebo navrhuje s omezením, konkretizujte):			
<input type="checkbox"/> Relaxační a rehabilitační (včetně jógy, tai-či aj.) –			
<input type="checkbox"/> Strečink (protahování) –			
<input type="checkbox"/> Rozvoj jemné motoriky –			
<input type="checkbox"/> Rozvoj hrubé motoriky (včetně využití sportovně kompenzačních pomůcek)			
<input type="checkbox"/> základní lokomoce			
<input type="checkbox"/> taneční a rytmičné			
<input type="checkbox"/> sebeobslužné činnosti			
<input type="checkbox"/> základní gymnastika			
<input type="checkbox"/> atletika			
<input type="checkbox"/> modifikované pohybové a sportovní hry			
<input type="checkbox"/> aktivity ve vodním prostředí			
<input type="checkbox"/> lyžování a bruslení (včetně pasivního na monoski nebo sledgi)			
<input type="checkbox"/> Rozvoj pohybových schopností			
<input type="checkbox"/> rychlost			
<input type="checkbox"/> síla			
<input type="checkbox"/> vytrvalost			
<input type="checkbox"/> koordinace			
<input type="checkbox"/> flexibilita			
<input type="checkbox"/> rovnováha			
<input type="checkbox"/> prostorová orientace			

<input type="checkbox"/> Turistika – <input type="checkbox"/> Velmi krátké vzdálenosti (do 2 km) <input type="checkbox"/> Krátké vzdálenosti (do 5 km) <input type="checkbox"/> Dlouhé vzdálenosti (nad 5 km)	
<input type="checkbox"/> Cykloturistika – <input type="checkbox"/> Krátké vzdálenosti (do 10 km) <input type="checkbox"/> Dlouhé vzdálenosti (nad 10 km)	
<input type="checkbox"/> Další:	
Prognóza pro vývoj motoriky. Jaké jsou další plánované lékařské a zdravotnické intervence (rehabilitace, operace, progredující předpoklad atd.):	
Na základě výsledků lékařské prohlídky je posuzovaná osoba: <input type="checkbox"/> zdravotně způsobilá <input type="checkbox"/> zdravotně způsobilá s podmínkou (podmínky viz výše) <input type="checkbox"/> zdravotně nezpůsobilá (pokud ano, pak vyplnit odůvodnění ke konkrétním aktivitám, viz výše)	
<i>Má-li posuzovaná osoba nebo zákonný zástupce za to, že je lékařský posudek nesprávný, může podle ustanovení § 46 odst. 1 zákona č. 373/2011 Sb. do 10 pracovních dnů ode dne jeho prokazatelného předání podat návrh na jeho přezkoumání poskytovateli, který posudek vydal. Návrh na přezkoumání lékařského posudku nemá odkladný účinek, jestliže z jeho závěru vyplývá, že posuzovaná osoba je pro účel, pro který byla posuzovaná, zdravotně nezpůsobilá nebo zdravotně způsobilá s podmínkou.</i>	
Datum vydání lékařského posudku:	
Datum ukončení platnosti posudku (posudek se vystavuje na dobu):	
Podpis posuzované osoby nebo jeho zákonného zástupce:	
Podpis lékaře:	Razítko lékaře:

Tabulka 1: Žádost o posouzení zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a pohybovým aktivitám organizovaným MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ (V souladu s Úmluvou o právech osob se zdravotním postižením č. 10/2010 Sb. m. s., se zákony č. 561/2004 Sb., školský zákon, v platném znění, č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách, v platném znění, a vyhláškou č. 391/2013 Sb., o zdravotní způsobilosti k tělesné výchově a sportu, v platném znění)

Zdroj: Ondřej Ješina

Základním problémem je neexistence systematické podpory v oblasti školní TV a pohybově orientovaných programů. Inovace postupu a změny myšlení spočívá zejména v zapojení koordinačních regionálních pracovníků – tzv. metodiků pohybové gramotnosti – konzultantů APA (zkráceně konzultantů APA). Pokud školské poradenské pracoviště preferuje nezapojení spolupracujících subjektů, pak se očekává jejich hlubší spolupráce se školou nejen v oblasti TV, ale i dalších pohybově orientovaných činností. Pokud týmová spolupráce umožňuje zapojení dalšího subjektu, pak podrobný popis jednotlivých kroků nabízíme v tabulce níže. Pro spolupráci školy, zákonného zástupce a poradenského pracoviště zde navrhuje další subjekt podílející se na vzdělávání – zastoupený právě konzultantem APA. Jedná se o pracovní pozici využívanou ve vzdělávání v USA nebo Kanadě, v oblasti sociální a zdravotní například v Norsku nebo ve Finsku. Pilotně prvním zástupcem EU, který má celostátní pokrytí konzultanty APA je/byla v letech 2017–2020 Česká republika. Některé kraje pilotně ověřují zařazování konzultantů APA, jako oficiální součást

školského poradenského systému (aktivity zejména Olomouckého kraje a iniciativa např. Ústeckého kraje).

Kontaktování PPP, SPC či relevantního spolupracujícího subjektu	Některá poradenská zařízení předloží konkrétní návrhy či kontakty. Některé kraje prioritně řeší rozvoj poradenství pro inkluzivní TV – např. Olomoucký kraj, nově také Ústecký kraj. Spolupracujícími subjekty mohou být vysokoškolská pracoviště typu FTK UP v Olomouci, FTVS UK v Praze, FSpS MU v Brně, VŠ Palestra v Praze nebo pedagogické fakulty – nejvhodněji se sdruženými programy TV a speciální pedagogika nebo se zkušenostmi v oblasti ATV (např. UJEP v Ústí nad Labem, PdF v Plzni nebo PdF v Českých Budějovicích).
Prvotní schůzka	Nejprve mezi třídním učitelem nebo učitelem TV, případně jiným pověřeným pedagogickým pracovníkem a zodpovědným externím pracovníkem (nejlépe konzultantem APA) při doporučení poradenským zařízením. Pokud bude konzultant kontaktován rodičem, pak nejdříve schůzka konzultant – rodič.
Koordinační schůzka	Schůzka nejlépe za přítomnosti třídního učitele, učitele TV, pověřeného pedagogického pracovníka, řídicího pracovníka, rodiče (zákonného zástupce) a konzultanta APA. Před a po schůzce kontaktování pracovníka poradenského zařízení.
Vyžádání posudku lékaře	Rodič obdrží od školy, poradenského zařízení nebo dalšího spolupracujícího subjektu formulář, který předloží registrujícímu lékaři svého dítěte (žáka). Rodič vysvětlí lékaři důvody, proč tým podílející se na vzdělávání potřebuje informace uvedené ve formuláři, a vyzve ho k zodpovědnému vypsání doporučení.
Diagnostika motoriky, emocí, preferencí a sociálního začlenění	Konzultant APA ve spolupráci se zákonnými zástupci, žákem, školou a poradenským zařízením zrealizuje vstupní diagnostiku před tvorbou IVP nebo v počátku realizace PIPP nebo IVP.
Tvorba podkladů pro PIPP či IVP	Na základě ŠVP, tematického plánu učitele, vyjádření a přání rodičů (zákonných zástupců), lékařského doporučení, případně doporučení dalších odborných pracovníků vypracuje konzultant APA podklady pro podpůrná opatření. Navrhne pro SPC normovaná a nárokových podpůrná opatření a naplánuje získání (pronájem) nenárokových opatření (metodické materiály, kompenzační pomůcky apod.).
Realizace osvětového programu nebo peer tutoring programu	Program typu Paralympijský školní den, pro mladší žáky či děti v MŠ upraven pod názvem pÁPÁ hrátky nebo peer tutoring program zaměřený cíleně pouze na třídu s integrovaným žákem má za cíl pozitivní formování postojů spolužáků k účasti žáka se SVP v TV a dalších pohybových programech.
Průběžné intervence	Intervencí se myslí celoroční setkávání konzultanta APA s pedagogy a spolupůsobení v reálných podmínkách školní TV, včetně společných rozborů hodin a plánování, poradenství, zaškolování v některých specifických aktivitách, případně se spolupodílí na celoživotním vzdělávání.
Zapůjčování didaktických a sportovně-kompenzačních pomůcek	Konzultant APA společně s pedagogy vydefiniuje a zajistí baterii pomůcek a metodických materiálů, které by škola mohla získat mimo systém podpůrných opatření. Současně s tím zajistí společně nákup pomůcek ze systému podpůrných opatření tak, aby byl vhodně aplikovatelný v TV.
Evaluační intervence a následné vytvoření plánu	Pedagogové v TV společně s konzultantem APA provedou na závěr intervenčního období evaluaci v oblasti motoriky, emocí, preferencí a sociálního začlenění při TV. Na základě výsledků pak připraví společně plán pro následující období.

Tabulka 2: Doručení postup deseti kroků při plánování a realizaci inkluzivní TV

Zdroj: Ondřej Ješina

Některá webová rozhraní poskytují relativně velké množství metodických materiálů a jiných metodicko-didaktických inspirací pro učitele TV, mezi taková patří například www.apa.upol.cz. ■

24 Mimoškolní pobyty (akce konané mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání)

— Ondřej Ješina, Pavlína Baslerová —

Obecně lze říci, že mimoškolními pobyty míníme takovou součást výuky, která se odehrává mimo prostory školy.

U žáků základních škol jde o celé spektrum aktivit od jednorázových návštěv kulturních představení po několikadenní pobyty. U žáků středních škol se k těmto činnostem přidávají praxe. Jedná se tedy zejména o exkurze, pobyty (školy v přírodě), výlety, praxe, návštěvy kulturních a jiných akcí, školní TV mimo prostory školy nebo prostory využívané ke vzdělávání (dále jen mimoškolní aktivity).

V případě, že žákem třídy je žák se SVP, je potřeba pečlivě zvážit, zda parametry nastavené legislativou jsou dostačující k tomu, aby byla zajištěna bezpečnost žáků a efektivita realizovaného vzdělávacího obsahu. Jedná se zejména o to, že zpravidla musí být (v závislosti na dopadech žákova znevýhodnění do vzdělávání) posílen počet osob dohlížejících nad bezpečností žáků a některé činnosti musí být zabezpečeny osobami s odpovídající kvalifikací. ■

24.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Právní rámec vzdělávání žáků školy mimoškolních vyučovacích aktivit u žáků základní školy popisují § 2 a § 3 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění (organizace vzdělávání), a u žáků střední školy § 15 (učební praxe, odborná praxe a umělecké praxe) a § 17 (sportovní výcvikové a jiné kurzy a mimoškolní činnost) vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění.

Podrobný popis zabezpečení jednotlivých typů mimoškolních akcí je popsán v dokumentu Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT ČR. Lze jej analogicky využít i pro činnost škol ostatních zřizovatelů.

V případě podpory neúčasti žáka se SVP ve vzdělávání škola prohlubuje systémově jeho sociální exkluzi a nevytváří podmínky pro jeho osobnostní rozvoj. Toto je v přímém rozporu s § 29 školského zákona, kdy je škola na základě tohoto zákona povinna přihlížet k základním fyziologickým potřebám žáků a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a předcházet vzniku sociálněpatologických jevů. V této souvislosti lze zmínit, že se často nejedná o žáky se SVP, ale o žáky, jejichž zdravotní stav často vede k jejich vyloučení, aniž by byli a priori za žáka se SVP považováni (obezita, vadné držení těla, platfus, alergie, kožní problémy, urologické problémy apod.).

Velmi úzce s účastí na těchto aktivitách souvisí problematické uplatňování uvolňování z TV, ale i nezařazování právě do mimoškolních aktivit i ve výukových činnostech, které nejsou obsahem TV. Hlavním důvodem jsou postojové bariéry učitelů TV, třídních učitelů nebo ředitelů škol. Velmi diskutabilní je pak uplatňování § 50 školského zákona, který sice umožňuje ředitelům škol uvolnit žáka z těchto činností na základě posudku (nikoliv doporučení) registrujícího lékaře (nikoliv tedy odborného lékaře nebo např. fyzioterapeuta). Dle zákona č. 373/2011 Sb., o specifických zdravotních službách, v platném znění, a § 51 se pak může vyjadřovat i tělovýchovný lékař, avšak jen pokud se jedná o výkonnostní sport v organizovaných soutěžích. Ve školním prostředí tedy např. meziškolní sportovní turnaje či závody organizované například v systému Asociace školních sportovních klubů.

Vyjádření lékaře k účasti či neúčasti k jakémukoliv předmětu nebo mimoškolní vzdělávací aktivitě školy (pobyty, výlety, exkurze, praxe) se však vždy děje na žádost zákonného zástupce. Prvotním hybatelem tedy nemůže být nikdo jiný a není přípustné, aby škola vyvíjela jakýkoliv nátlak na zákonné zástupce. I když v praxi jsme toho svědky zejména u žáků ve vyšších stupních podpůrných opatření.

Za nezařazení žáka do školních aktivit (včetně mimoškolních organizovaných školou) je na základě § 50 školského zákona, v platném znění, zodpovědný ředitel školy, nikoliv registrující lékař vydávající posudek. Zároveň je ředitel povinen stanovit náhradní způsob vzdělávání (pokud se nejedná o první nebo poslední vyučovací hodinu). Z toho důvodu je důležité zmínit, že je nežádoucí, aby ředitelé uplatňovali odst. 2 tohoto paragrafu pro uvolňování z TV a mimoškolních vzdělávacích aktivit organizovaných školou v případech chronických, nýbrž pouze akutních, tedy v období intenzivní léčby nebo poúrazové

(pooperační) rekonvalescenci. Viz stejný paragraf, podle něž škola stanoví takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka. Případně může povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Zákonný zástupce pak dle litery zákona musí vytvořit pro stanovené vzdělávání podmínky.

V systému podpůrných opatření mají konkrétní pravidla ke konkrétním aktivitám své místo v segmentu „jiná podpůrná opatření“ (příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění) a jejich zavedení do vzdělávání žák se SVP je nutno velmi důkladně promyslet a zvážit jejich možné důsledky. Ředitelé by tedy měli respektovat doporučení poradenských zařízení, a pokud neobsahují úpravy obsahu nebo výstupů mimoškolních aktivit či školní TV, pak by měli žáky primárně zapojit na základě uplatnění 1. stupně, případně na základě běžných pedagogických neformalizovaných postupů. Až v nejkrajnějším případě využít § 50 školského zákona, v platném znění, s odůvodněním a náhradním způsobem vzdělávání. Vyjádření lékaře je podkladem pro tvorbu podpůrných opatření v TV, nikoliv jako důvod k uvolnění z TV nebo jiných školou organizovaných mimoškolních činností. ■

24.2 POPIS PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Popis konkrétních uzpůsobení mimoškolních pobytů vyplývajících z druhu stupňů znevýhodnění najdete v jednotlivých dílčích částech Katalogu.

Nároky vyplývající ze zabezpečení vhodných podmínek pro mimoškolní akce někdy vedou k tomu, že je žák se SVP z těchto aktivit předem vyloučen. Tím je však promarněna šance k naplnění cíle společného vzdělávání – společného sdílení životních zkušeností. V mimoškolním prostředí je často daleko více příležitostí k budování sounáležitosti a soudržnosti třídního kolektivu. Bez diktátu splnění očekávaných výstupů, které často limitují naše konání ve vyučovacích předmětech, se výrazně zvyšuje šance žáků se SVP na takovou seberealizaci, která přinese respekt ze strany spolužáků a podpoří rovnoprávný status žáka ve třídě. Jelikož je jedinými zákonnými podmínkami účasti souhlas zákonného zástupce a uzavření cestovního pojištění (viz § 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění), měla by škola důrazně zvážit další podmínky exkluze. ■

24.3 NÁVRHY ŘEŠENÍ JEDNOTLIVÝCH MIMOŠKOLNÍCH AKTIVIT

Jednou z platforem pro získávání konkrétních informací týkajících se mimoškolních aktivit, orientovaných zejména na pohybové programy jako součást TV nebo i jiných vyučovaných předmětů, jsou webové stránky www.apa.upol.cz. Zde jsou kromě jiného zavěšeny elektronické relevantní metodické listy.

K dohledu nad bezpečností žáků lze využít pedagogického pracovníka (např. asistenta pedagoga), nepedagogického pracovníka, případně další osobu (zletilou a způsobilou k právním úkonům), která má na dobu konání akce uzavřen pracovněprávní vztah ke škole (může to být např. dohoda o provedení práce uzavřená s rodičem žáka s nulovou odměnou). Pro zabezpečení odborných činností lze využít např. praxí studentů vysokoškolských oborů se specializací aplikovaná tělesná výchova nebo aplikované pohybové aktivity po absolvování relevantních kurzů (předmětů). Pro realizaci kurzu je možné kromě nákupu ze systému podpůrných opatření poptávat o výpůjčku některou z organizací, jako je Centrum APA, Centrum Paraple, Teiresiás, SKV Praha, Černí koně, Centrum handicapovaných lyžařů, Monoski Zlín aj. Některé z nich nabízejí výpůjčku za poplatek, některé zdarma. ■

24.3.1 PLAVÁNÍ

Plavecký kurz je nejčastěji realizován na prvním stupni ZŠ jako součást školní TV. V drtivé většině případů výuku plavání řeší ve spolupráci s dalším externím subjektem, plaveckou školou. Plavecké školy v současnosti stále nezaměstnávají plavecké instruktory se specializací na žáky se SVP. Ačkoliv kurz takto zaměřený je již několik let součástí vzdělávání např. na Fakultě tělesné kultury UP v Olomouci a nově je nabízen v systému celoživotního vzdělávání i pro externí zájemce, stále je počet proškolených osob nedostačující vzhledem k poptávce. Asistenti pedagoga pak sami nemají relevantní kurzy zaměřené na výuku plavání tak, aby mohli plnit své pedagogické povinnosti osobně se žákem se SVP. Z těchto důvodů je vhodné, podobně jako v ostatních případech, kontaktovat zodpovědnou osobu vysokoškolských pracovišť takto zaměřených (v tuto chvíli FTK UP v Olomouci, případně FTVS UK v Praze), zajistit doškolení asistenta pedagoga v systému celoživotního vzdělávání (např. FTK UP v Olomouci), případně intervenovat u plavecké školy, aby došlo k doškolení jejich pracovníků. V ČR je etablovaná zejména metodika využívaná Kontaktem bB, lze se setkat s Halliwickovou metodikou nebo metodikou upravenou pro školní účely např. Petrem Musálkem. ■

24.3.2 LYŽOVÁNÍ

Lyžařské kurzy jsou historicky pro české vzdělávací prostředí tradiční. Se změnami klimatu však souvisí obsahové zaměření kurzů i místa realizace. Relativně nově se kurzy zaměřují na snowboarding, ustupuje se z klimatických důvodů od kurzů zaměřených na běžecké lyžování. Pro zabezpečení odborných činností (např. lyžařského výcvikového kurzu pro žáka se SVP) lze využít absolventy nebo studenty oborů se specializací aplikovaná tělesná výchova nebo aplikované pohybové aktivity po absolvování relevantních kurzů (např. pro žáka s ADHD postačuje základní kurz lyžování; pro žáka na vozíku pak základní kurz lyžování na monoski nebo integrovaný zimní kurz v APA). Již více než 15 let probíhá v rámci celoživotního vzdělávání kurz (dříve) pro instruktory monoski, dnes kurz základní školní lyžování žáků s tělesným postižením. Více než pět let probíhá ve spolupráci s Českým svazem lyžařských škol kurz instruktora sjezdového lyžování osob

se speciálními potřebami. Oficiálně je možné absolvovat i dílčí kurz základního školního lyžování žáků se zrakovým postižením. Všechny tyto kurzy nabízí FTK UP v Olomouci. ■

24.3.3 BRUSLENÍ

Bruslení bývá součástí školní TV dle možností školy. Pokud škola realizuje bruslení např. se žákem s tělesným postižením s potřebou sportovně kompenzačních pomůcek, pak je možné tyto pomůcky zakoupit ze systému podpůrných opatření (přesto využitelných i pro ostatní žáky – např. „chodítko“, tedy podpůrnou konstrukci pro výuku bruslení /rovnovážné, balanční pomůcky/). Lze zakoupit i sledge na bruslení a hokej, případně si je zapůjčit u externí nebo spolupracující organizace (např. FTK UP v Olomouci). Pro výuku bruslení žáků se SVP není v současné době žádná nabídka specializovaných kurzů. ■

24.3.4 CYKLISTIKA MIMO ŠKOLNÍ TV NA PRVNÍM STUPNI

Cyklistika je součástí dopravní výchovy v rámci předmětu vyučovaného ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Některé školy využívají cykloturistiky jako obsahu školního výletu na konci školního roku, případně je cyklistika součástí aktivit na škole v přírodě. Ačkoliv je možné uplatnit sportovní a sportovně kompenzační pomůcky pro cyklistiku zejména u žáků s tělesným a zrakovým postižením, je vhodné využít je i u žáků s mentálním postižením nebo poruchami autistického spektra. Jedná se zejména o tandemová kola, případně tříkolky nebo handbiky. Pro účast žáků na tandemovém kole je možné poptávat externí osoby, zejména studenty sportovně orientovaných oborů, kteří mají zkušenosti s cyklistikou. Jiná specializace není nutná. Pomůcky pro cyklistiku žáků se SVP je možno, obdobně jako předešlé, poptávat u půjčoven, např. při FTK UP v Olomouci, Teiresias, Černí koně a některé další. ■

24.3.5 ŠKOLNÍ VÝLET, ŠKOLA V PŘÍRODĚ

Výlety, případně pobyty mimo prostor školy bývají u žáků velmi oblíbené a umožňují jim prohloubit sociální vazby mezi vrstevníky a rozvíjet sociální dovednosti. V praxi se setkáváme se systémovou exkluzí žáků se SVP z různých důvodů. Účast žáků se SVP v případě jejich zájmu a zájmu zákonných zástupců by jim však měla být umožněna. Zapojení asistenta pedagoga jako podpůrné opatření je pak logické a mělo by být součástí jeho pracovního úvazku. Obsahově se pak školní výlety i odpolední činnosti na pobytové akci (škole v přírodě) zaměřují zejména na outdoorové aktivity – turistiku, vodní turistiku, lanové aktivity, hry v přírodě apod. Již více než 25 v ČR existují na FTK UP v Olomouci a FTVS UK v Praze obory (programy) přímo zaměřené na výchovu pedagogických odborníků takto orientovaných. Pokud škola nedisponuje pedagogickými pracovníky se

zaměřením na aplikovanou tělesnou výchovu nebo aplikované pohybové aktivity, případně relevantně kompetentními pracovníky, pak může stejně jako v případě všech ostatních aktivit poptávat o spolupráci vysokoškolská tělovýchovně zaměřená pracoviště – ideálně obory zaměřené na aplikovanou tělesnou výchovu, případně TV a speciální pedagogiku. ■

25 Spolupráce s dalšími subjekty podílejícími se na vzdělávání žáka v oblasti pohybových aktivit

— Ondřej Ješina —

Při implementaci inkluzivních přístupů ve vzdělávání v ČR je často opomíjena spolupráce s dalšími subjekty mimo školu a školská poradenská zařízení. Přitom příklady dobré praxe ze zahraničí, ale i u nás představují jasný důkaz finanční, časové i personální efektivity takové spolupráce.

Jednou z nejčastěji využívaných je spolupráce s vysokoškolskými subjekty s programy (dříve obory) orientovanými na vzdělávání. Pro zjednodušení lze takovou spolupráci rozdělit na dlouhodobou, krátkodobou nebo jednorázovou. Spolupráce má charakter smlouvy mezi zainteresovanými subjekty. Ty jsou řešeny např. jako tzv. smlouva o fakultní škole nebo smlouva o spolupráci. Zajišťuje školám možnost přijímat oficiálně nekvalifikované, ale kompetenčně částečně vybavené pracovníky bezplatně, nebo dokonce s možností finanční odměny škole či zaměstnancům školy. Krátkodobá spolupráce se týká např. několikátýdenní nebo několikaměsíční podpory, která se neopakuje nebo jen minimálně opakuje. Jedná se např. o účast žáka se SVP na plaveckých kurzech, v konkrétním předmětu (např. dopravní výchova), při konkrétní praxi (např. na středních školách) nebo při účasti na mimoškolních pohybově zaměřených aktivitách. Jednorázová spolupráce je pak realizována v rámci lyžařského kurzu, školy v přírodě, adaptačního kurzu nebo na školním výletě.

Obdobné smlouvy, zejména smlouva o spolupráci, mohou být uzavřeny i mezi školou a jinak zaměřenými subjekty, např. lyžařská nebo plavecká „škola“, poskytovatel sociální péče (např. v místě mimoškolní pobytové akce typu škola v přírodě) nebo subjektem poskytujícím praxi (ve výučných oborech na střední škole). Vhodné jsou i smlouvy o sdílení povinností při vzdělávání, vyjasnění si pravidel spolupodílení se při náležitém dohledu, povinnosti ohledně bezpečnosti a spoluzodpovědnosti při vzniklé škodě či zranění.

Před podepsáním konkrétní smlouvy je nadefinována podoba vzájemné spolupráce, která může být více či méně konkretizovaná. Může však také zůstat otevřená nebo vždy specifikovaná v dodatcích ke smlouvě. Tuto spolupráci je vhodné deklarovat také ve formulářích:

- Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole (analogicky ve školském zařízení) – deklaruje poradenské zařízení jako např. Podpůrné opatření jiného druhu,
- individuální vzdělávací plán – deklaruje škola jako Další subjekty podílející se na vzdělávání žáka. Zároveň v kolonce Podpůrná opatření jiného druhu lze uvést konkrétní podporu od těchto subjektů, která nevyžaduje finanční nároky na systém podpůrných opatření (např. zapůjčení sportovně kompenzačních pomůcek; zaškolení pedagogického pracovníka apod.) nebo
- plán pedagogické podpory – deklaruje škola jako Podpůrné opatření jiného druhu, doplněné o Doporučení k odbornému vyšetření (jiné). Toto vyšetření se může týkat doporučení registrujícího lékaře a diagnostiky motoriky, případně relevantních psychosociálních charakteristik při začlenění žáka se SVP ve vyučování.

Doporučení poradenských zařízení pro vzdělávání žáka se SVP pak mohou obsahovat i kontakt na další subjekty, které se na vzdělávání mohou podílet. Jedná se nejčastěji o ověřené organizace nebo jednotlivce, kteří mají zkušenosti z obdobně realizovaných intervencí. Po jejich kontaktování nejčastěji dochází k organizačním schůzkám s dohodou následných formalizovaných i neformalizovaných kroků. Zapojení těchto subjektů pak školám garantuje ověřený metodický postup, jenž vede k vyšší kvalitě vzdělávání žáků se SVP i jejich spolužáků bez SVP při zachování plnění všech povinností školy s maximálním možným snížením administrativního tlaku, který s dalšími subjekty společně sdílí.

Spolupracující subjekt:	Centrum APA zřízené na Katedře aplikovaných pohybových aktivit Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.
Podoba (předmět) spolupráce:	Vypracování IVP nebo podkladů pro IVP do tělesné výchovy; vypracování plánu nebo podkladů pro plán pedagogické podpory; zapůjčení sportovních a sportovně kompenzačních pomůcek; poradenství při výběru nárokováných relevantních pomůcek pro pohybové programy realizované školou či školskou organizací; přímá poradenská podpora při realizaci vyučovací jednotky TV; personální podpora při realizaci krátkodobých jednorázových pohybových programů (kurzů, výletů, pobytových akcí); diagnostika a evaluace vybraných charakteristik (motorika, psychosociální oblast relevantní pro TV); realizace peer tutoring programu pro školní TV; realizace osvětové a vzdělávací akce typu Paralympijský školní den; poskytnutí metodických materiálů pedagogickým pracovníkům; zaškolení pedagogického pracovníka při realizaci plaveckého nebo lyžařského kurzu.

Tabulka 3: Příklad konkrétní spolupráce

Zdroj: Ondřej Ješina

Spolupracujícími subjekty však mohou být i zdravotnické organizace (relevace k fyzioterapeutickým či ergoterapeutickým vyšetřením a konzultacím), školská zařízení při naplňování náhradní výuky (např. při zrušení povinné výuky poslední vyučovací hodinu, viz § 50 školského zákona), spoluúčast dalších vzdělávacích subjektů při nemocnicích či jiných léčebných zařízeních. ■

Terminologická poznámka

V rámci Katalogu podpůrných opatření (nejen této obecné části) je použita řada termínů, které souvisejí se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé termíny jsou normativně dané (např. jde o autentický výraz právního předpisu), jiné jsou odbornou nebo laickou veřejností užívány zvykově, tradičně. V publikaci tohoto rozsahu jsou používány oba typy pojmů. V případě, že se jedná o citaci či doslovný výklad například právní normy, je vždy použit termín normativní/legislativní v autentickém znění. Tam, kde jde o co nejvýstižnější popis vzdělávací situace, jsou v zájmu lepšího pochopení použity i termíny obvykle užívané.

Pro lepší srozumitelnost uvádíme nejčastěji používané termíny a obvykle užívaná slovní spojení v následujícím přehledu.

Žák, žákyně	Pokud není uvedeno jinak, pojem zahrnuje v souladu se zněním školského zákona pojmy dítě, žák nebo student .
Speciální vzdělávací potřeby	Školský zákon definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako žáky, kteří ke svému vzdělávání nezbytně potřebují podpůrná opatření. Jde o termín zavedený zněním § 16 školského zákona, v platném znění. Je používán pro označení dané skupiny dětí, žáků nebo studentů obecně, nebo konkrétně ve vztahu ke konkrétnímu žákovi.
Spádová škola	Škola určená zřizovatelem k možnosti naplnění práva žáka docházet do základní nebo mateřské školy v místě svého bydliště .
Speciální škola	Termín používaný dříve prováděcí vyhláškou MŠMT jako souhrnný pro označení školy, v níž se vzdělávají žáci se zdravotním postižením. Normativní termín je „škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona, v platném znění“ . Termín speciální škola je v současnosti vyhrazen pro označení „základní školy speciální“, která je určena pro vzdělávání žáků se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením.
Základní škola praktická	Původní název školy, která je samostatně zřízena pro žáky s lehkým mentálním postižením. Dnešní název je „základní škola“, která se od „běžné“ základní školy liší tím, že jejími žáky jsou žáci s lehkým mentálním postižením, kteří mají upravený školní vzdělávací program na úrovni minimálních výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání .
Žák se znevýhodněním	Termín ve školském zákoně (§ 16 odst. 9) je použit pro žáky, které lze vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud. Jedná se tedy o žáky s potřebou podpůrných opatření ve stupni 3–5 se SVP, tj. s dopady do vzdělávání ve stupních 3–5. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění, je však termín uveden tak, že jej lze považovat za nadřazený termínu postižení. V Katalogu termín znevýhodnění používáme pro označení celého rozsahu dopadů do vzdělávání (od stupně 1 do stupně 5) majících příčinu v omezení vyplývajícím ze zdravotního stavu, v odlišném kulturním prostředí či v jiných životních podmínkách.
Žák se zdravotním znevýhodněním	Současná legislativa tyto pojmy nepoužívá. Nahradila je pojmem žák s potřebou podpůrných opatření (se speciálními vzdělávacími potřebami) a specifikuje je dále v § 16 odst. 1 školského zákona potřebou nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu žáka. Obecně se používá i termín „žák s potřebou podpůrných opatření ze zdravotních důvodů“.
Žák se zdravotním postižením	
Žák se sociálním znevýhodněním	Současná legislativa tento pojem nepoužívá. Nahradila ho pojmem žák s potřebou podpůrných opatření (se speciálními vzdělávacími potřebami) a specifikuje jej dále v § 16 odst. 1 školského zákona potřebou nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách odpovídající kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Obecně se používá i termín „žák s potřebou podpůrných opatření z nezdavotních důvodů“.

V textu se také nejčastěji setkáte s následujícími zkratkami:

AP	asistent pedagoga
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
MP	mentální postižení
MŠ	mateřská škola
MŠMT	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	maturitní zkouška
NKS	narušená komunikační schopnost
OSPOD	orgán sociálněprávní ochrany mládeže
PAS	porucha autistického spektra
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PlPP	plán pedagogické podpory
RVP	rámcový vzdělávací program
SP	sluchové postižení
SŠ	střední škola
SPC	speciálněpedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
středisko	středisko výchovné péče
ŠMP	školní metodik prevence
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠZ	školský zákon
ŠVP	školní vzdělávací program
TP	tělesné postižení
VOŠ	vyšší odborná škola
VP	výchovný poradce
ZP	zrakové postižení
ZŠ	základní škola

Další odborné pojmy uvedené v textu:

Ambulantní forma poradenské podpory – poradenská podpora je realizována v sídle poskytovatele poradenské služby.

CERMAT – Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání, organizace (mimo jiné) garantující úpravy přijímacích a závěrečných zkoušek (včetně maturitních) pro žáky se SVP.

Diferenciace – rozlišení.

Diferenciální diagnostika – diagnostický proces, při němž zjišťujeme nejpravděpodobnější příčinu projevů žáka, které mohou být způsobeny více než jednou příčinou (např. selhávání žáka ve vzdělávání může být způsobeno deficitem kognitivních funkcí, znevýhodněním

ve smyslovém vnímání, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, nepodnětným prostředím...).

Interpersonální – týkající se vztahů jedince vůči okolí (např. postavení žáka v třídním kolektivu, jeho role ve vrstevnické skupině či jeho vztahy k vyučujícím...).

Intrapersonální – týkající se vztahu jedince vůči vlastní osobě (sebepojetí, sebehodnocení...).

Mediace – metoda práce s klientem a všemi zainteresovanými osobami, jejímž cílem je dosažení takového řešení, které je přijatelné pro všechny strany a je ve prospěch klienta.

Mentoring – metoda práce, při níž zkušený pracovník (mentor) předává své zkušenosti méně zkušenému kolegovi (mentee) v určité oblasti, situaci nebo problému s cílem rozvoje jeho znalostí, schopností a dovedností.

Multisenzorický přístup – vzdělávací nebo intervenční postup, při němž žákovi (klientovi) cíleně zprostředkováváme informace více smysly (zrakem, sluchem, hmatem, pohybovým citím) současně.

Psychosomatické problémy – porucha, při níž se psychické a emoční obtíže negativně promítají do fyzického zdraví (např. ranní bolesti břicha u žáka, který se bojí jít do školy).

Prekoncepty – soubor znalostí, vědomostí a dovedností žáka (klienta), které jsou mu vlastní před zahájením vzdělávacích aktivit zaměřených na danou oblast a lze je využít v plánování dalších vzdělávacích (výchovných) činností.

Senzorická percepce (smyslové vnímání) – schopnost vnímat informace prostřednictvím smyslů (např. písmeno zrakem, hlásku sluchem).

Taxonomie – klasifikace informací.

Terénní forma poradenské podpory – poradenská podpora je realizována ve škole či v bydlišti klienta. ■

Závěr

Obecná část Katalogu podpůrných opatření si klade za cíl seznámit čtenáře, pedagogické pracovníky, pracovníky poradenských zařízení i rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) s podpůrnými opatřeními, která jsou používána pro naplnění práva žáků se SVP na vzdělání, a to bez ohledu na příčiny jejich znevýhodnění.

Autoři Katalogu zúročili při jeho tvorbě své dlouholeté zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP a jejich ambicí bylo připravit manuál využitelný v prostředí heterogenní třídy.

Obecná část Katalogu podpůrných opatření tvoří nedílnou součást souhrnného Katalogu podpůrných opatření, který dále obsahuje sedm dílčích částí specifikujících podporu pro žáky s jednotlivými druhy zdravotního postižení a jednu metodiku specifikovanou pro předškolní vzdělávání.

V této obecné části čtenáři našli i podrobný popis procesů souvisejících s identifikací, aplikací i vyhodnocováním podpůrných opatření.

Podrobně jsou uvedena podpůrná opatření v 1. stupni. Jedná se o doporučení, která by měla patřit do běžného repertoáru vzdělávacích aktivit moderního učitele. Pro mnohé

pedagogy jsou tak připomenutím dobré praxe a možnou inspirací pro zkvalitnění jejich každodenní učitelské praxe.

Katalog ve všech svých částech vychází z modelu podpůrných opatření a koresponduje se strukturou Doporučení ke vzdělávání, která vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření ve 2.–5. stupni doprovází.

Text a v něm uvedená doporučení jsou primárně určena k využití v prostředí základních škol. Specifikům středoškolského vzdělávání se věnují samostatné kapitoly.

Problematicke podpůrných opatření aplikovaných v předškolním věku je věnována Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání. Ta s vytvořeným Katalogem PO úzce souvisí, vychází z něj a konkretizuje specifika v poskytování podpůrných opatření pro tuto věkovou kategorii.

Autoři Katalogu PO nepochybují o dobré vůli většiny pedagogických pracovníků. Svou práci chtějí vykonávat dobře nejen pro vlastní uspokojení z ní, ale zejména v zájmu a ku prospěchu všech žáků ve svých třídách. Podpůrná opatření chápeme jako pomocníky pedagoga, jako prostředek veřejné podpory, jež má za cíl pedagogickou práci ve třídě usnadnit. Samozřejmě však platí, že práce se žákem s potřebou podpůrných opatření znamená pro pedagogické pracovníky odlišné nároky, postupy a vyžaduje tvůrčí přístup a uplatnění maxima vlastních pedagogických dovedností. Lze však na ně nahlížet také jako na příležitost k rozvoji pedagogického umu i osobního rozvoje každého pedagogického pracovníka.

Jednotliví pedagogové se pochopitelně liší mírou svých zkušeností, vědomostí a dovedností, které utvářejí jejich postoje a praktické aspekty učitelské práce.

Zamyslíme-li se nad systémem podpůrných opatření, jak je vytvořil školský zákon a popisuje tento Katalog, určitě se většina z nás shodne, že představují vodítko a možná šanci. Ale určitě nejsou vytvářena a pojata jako soubor direktivních pravidel. Jedná se spíše o popis velmi rozmanité pedagogické reality, která v souhrnu dokáže vytvořit prostor pro řízenou, přesto však samostatnou pedagogickou práci. ■

kolektiv autorů

Seznam literatury a internetových zdrojů

ODBORNÁ LITERATURA

ARMSTRONG, Thomas, 2011. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0019-2.

BAKALÁŘ, Eduard, 2010. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2637-0

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6646-5.

BARVÍKOVÁ, Jana, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4616-5.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČADOVÁ, Eva a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4615-8.

ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace: nové způsoby spolupráce školy s rodiči, vlastní šetření v oblasti třídních schůzek, renesance třídní schůzky a komunikace s rodiči*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.

DUBEC, Michal, 2007. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-22-7.

DUBEC, Michal, 2007. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-20-3.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.

FELCMANOVÁ, Lenka, 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.

GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5104-9.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-808-5783-735.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4730-707.

- HANKOVÁ, Zdeňka, 2008. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, s. 33–45. ISBN 978-80-7367-511-0.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, Matěj SEIFERT a Andrea VEDRALOVÁ, 2011. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: www.scio.cz. ISBN 978-80-7430-059-2.
- HERZOG, Rupert, 2009. *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7238-850-9.
- JEŠINA, Ondřej, 2017. Fenomén neoprávněného uvolnění z tělesné výchovy v základním a středním školství. *Tělesná kultura*, 40(1), 16–22. doi: 10.5507/tk.2015.016.
- JEŠINA, Ondřej a Maxim TOMOSZEK, 2019. Uvolnění z tělesné výchovy – jak z toho ven? (I. část). *Tělesná výchova a sport mládež*, 85(1), 2–9.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KASÍKOVÁ, Hana, ed., 2007. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty – výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. Kladno: AISIS. BEZ ISBN.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2009. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS. ISBN 978-80-904071-6-9
- KASÍKOVÁ, Hana, 2008. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 2. dotisk. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4601-922.
- KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, eds., 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2., rozšíř. a aktual. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-807-3677-121.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5004-2.

KREJČOVÁ, Věra, 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.

KUDLÁČEK, Martin, Natalia MORGULEC a Joeri VERELLEN, 2010. *European standards in Adapted Physical Activities*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

MÁLKOVÁ, Gabriela, 2009. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.

MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-356-2.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-026-4.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.

MICHALÍK, Jan a kol., 2012. *Metodika práce se žákem se vzácným onemocněním*. Studio Press. ISBN: 978-80-86532-28-8.

MICHALÍK, Jan, 2013. *Rodina se zdravotně postiženým členem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3643-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2013. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš. ISBN 978-80-7311-137-3.

NADEAU, Micheline, 2011. *Relaxační hry s dětmi: pro děti od 4 do 10 let*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-896-8.

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

POKORNÁ, Věra, 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-931-6.

REZKOVÁ, Vlasta, Olga ZELINKOVÁ a Lucie TUMPACHOVÁ, 2010. *Koncentrace pozornosti: soubor pracovních listů pro děti určený k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna. BEZ ISBN.

- SINDELAR, Brigitte, 2016. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1082-5.
- SITNÁ, Dagmar, 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-802-6204-046
- SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-461.
- SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.
- STARÝ, Karel, 2006. Formativní hodnocení ve školní výuce. [Formative assessment in the classroom instruction]. In GREGAR, David a Věra JEŽKOVÁ, eds. *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ, 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STEELE, Jeannie, Kurtis MEREDITH, Charles TEMPLE, Scott WALTER a Šárka KVASNIČKOVÁ, 2007. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka V, Kooperativní učení. Praha: Kritické myšlení. BEZ ISBN.
- ŠOLC, Petr, 2011. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-792-5.
- ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS, 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. ISBN 978-80-905036-8-7.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2003. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-039-2.
- VALENTA, Milan a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4614-1.
- VALENTA, Milan, 2013. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.
- VRBOVÁ, Renáta a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační*

schopnosti: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
ISBN 978-80-244-4648-6.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2008. *Relaxace nejen pro děti s ADHD: máte neklidné, nesoustředěné dítě?*. 4. vyd. Praha: D+H.
ISBN 978-80-903869-8-3.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kol., 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga – Komunikace se žákem se zdravotním postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4728-5.

PRÁVNÍ NORMY

MŠMT, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 15. 2. 2019 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

MŠMT, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. [online]. Ke dni 12. 1. 2016 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

MŠMT, 2002. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, v platném znění. [online]. Ke dni 5. 2. 2002 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38848/>

MPSV, 1999. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálněprávní ochraně dětí a mládeže, v platném znění. [online]. Ke dni 9. 12. 1999 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

MVČR, 2003. Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), v platném znění. [online]. Ke dni 25. 7. 2003 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>

MVČR, 2009. Zákon č. 40/2009, trestní zákoník, v platném znění. [online]. Ke dni 1. 2. 2019 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.kurzy.cz/zakony/40-2009-trestni-zakonik/>

MPSV, 2000. Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví, v platném znění. [online]. Ke dni 1. 7. 2017 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-392>

MVČR, 2009. Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), v platném znění. [online]. Ke dni 23. 4. 2008 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v platném znění. [online]. Ke dni 9. 2. 2005 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

MŠMT, 2009. Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, v platném znění. [online]. Ke dni 10. 6. 2009 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/48686/>

MŠMT, 2016. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v platném znění. [online]. Ke dni 21. 1. 2016 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

MŠMT, 2016. Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 243/2017 Sb. a vyhlášky č. 244/2018 Sb., v platném znění. [online]. Ke dni 24. 10. 2016 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/informace-o-prijimacim-rozeni-ke-strednimu-vzdelavani-podle>

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání na středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriím, v platném znění. [online]. Ke dni 18. 1. 2005 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-47>

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, v platném znění. [online]. Ke dni 29. 12. 2004 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-13>

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v platném znění. [online]. Ke dni 1. 9. 2019 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění vyhlášky č. 17/2015 Sb., v platném znění. [online]. Ke dni 25. 2. 2005 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/vyhlaska_107_2005_Sb_ve_zneni_210_2017_Sb.pdf

MŠMT, 2005. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.

[online]. Ke dni 1. 1. 2020 [cit. 2020-02-22].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

MZV, 2010. Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m. s. o přijetí Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.sagit.cz/info/ss10044>

MŠMT, 2005. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálněpedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v platném znění. [online]. Ke dni 26. 1. 2005 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

Stanovisko Veřejného ochránce práv č. j. 197/2012/DIS/JKV, ze dne 19. 3. 2013. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.nspku.cz/legislativa/skolni-stravovani.html>

Stanovisko hlavního hygienika č. j. 34059/2011. [online]. Ke dni 3. 5. 2011 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.jidelny.cz/show.aspx?id=1141>

Stanovisko hlavního hygienika č. j. 41681/2011, vydané pro potřeby pacientů s celiakií. [online]. Ke dni 2. 6. 2011 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: http://www.celiakie-jih.cz/fotky2772/novy_design/dokumenty/stanoviskoMZ.pdf

Stanovisko hlavního hygienika č. j. 29163/2009-2/VOZ, vydané pro potřeby pacientů s fenylketonurií a jinými dědičnými metabolickými poruchami. [online]. Ke dni 1.7.2009 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.nspku.cz/legislativa/skolni-stravovani.html>

INTERNETOVÉ ZDROJE

BALHAROVÁ, Kateřina, 2010. Pozornost. In Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9909/pozornost.html/>

Bloomova taxonomie v 6 stupních. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/1431/podzim2014/Z7011/um/52075576/VavraVzdelavaciCile.pdf>

DVOŘÁK, Petr, 2007. *Příručka aktivisty Peer programu.* [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: http://www.epame.cz/epame25/images/stories/svetVedy/Prirucka_aktivisty_peer_programu.pdf

MŠMT, 2017. *Informace k vyplňování vysvědčení na základních školách od školního roku 2016/2017.* [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/39813/

Informační portál hromadného stravování. [online]. [cit. 2020-02-22].
Dostupné z: <http://www.jidelny.cz/show.aspx?id=1521>

Inspirace programů primární prevence a témat pro peer programy. [online].
[cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/>

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení: aby to fungovalo...* In Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>

KLAPKO, Dušan, 2012. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch.* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87652-07-7. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf

Konkrétní výukové materiály a další informace k práci s vizualizací obsahu výuky. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.cal.org/siop/>

Kriteriální hodnocení v předmětech. [online]. [cit. 2020-02-22].
Dostupné z: <http://zsosecna.cz/wordpress/wp-content/uploads/2018/09/%C5%A0koln%C3%AD-%C5%99%C3%A1d-1.-9.-2018.pdf>

Vědomostní struktury, shrnutí teorie B. Mohana o vědomostních strukturách. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/vedomostni-struktury>

Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2020-02-22].
Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11989>

Metody aktivního učení. [online]. [cit. 2020-02-22].
Dostupné z: <http://www.projektovavyuka.cz/BrowseMethods.aspx>

MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-02-22].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Nina Rutová. *Pětílístek | Respekt neboli. Úvodní stránka | Respekt neboli* [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež – Semiramiso.s. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.os-semiramis.cz/>

NOVÁČKOVÁ, Jana, KOPŘIVA, Pavel a Dobromila NEVOLOVÁ. *Sestavování stabilních kooperativních skupin.* In Metodický portál RVP

[online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1595/SESTAVOVANI-STABILNICH-KOOPERATIVNICH-SKUPIN.html/&sortorder=>

CHALOUPKOVÁ, Tereza, 2010. *Obrázkové podklady a texty vhodné pro tvorbu pravidel třídy s mladšími žáky*. In Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-02-22].

Dostupné z: <http://dum.rvp.cz/materialy/tridni-pravidla.html>

Pedagogicko-psychologická poradna Plzeň. *Peer program ZŠ, SŠ, PPP Plzeň*. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.kapezet.cz/index.php?object=General&articleId=45&leveMenu=0>

BIHELEROVÁ, Maja, 2008. *Praktické zkušenosti z tvorby školních pravidel*. In Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1853/TVORBA-SKOLNICH-PRAVIDEL.html/>

STARÝ, Karel, 2006. *Problematika hodnocení ve škole*. In Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GUA/993/PROBLEMATIKAHODNOCENI-VE-SKOLE.html/>

Příručka vyučovacích metod. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://ucitelstvi.vse.cz/mod/glossary/view.php?id=2&mode=letter&hook=D&sortkey=>

Stanovisko Veřejného ochránce práv č. j. 197/2012/DIS/JKV, ze dne 19. 3. 2013. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <https://www.nspku.cz/legislativa/skolni-stravovani.html>

STARÝ, Karel, 2006. *Sumativní a formativní hodnocení*. In Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

STEELE, Jeannie, Kurtis MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER, 2007. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VI, Plánování výuky a učení a hodnocení*. Praha: Kritické myšlení.

Výstupy projektu Odyssea – metodiky OSV. [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/>

Webový portál zaměřený na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem Inkluzivní škola [online]. [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz

Zásady hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků ve škole a na akcích pořádaných školou. [online].

[cit. 2020-02-22]. Dostupné z:<http://www.nuv.cz/ae/zasady-hodnoceni-prubehu-a-vysledku-vzdelavani-a-chovani>

NÚV. *Závěrečné zkoušky pro žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními (dříve SVP)*. [online] Dostupné z: www.nuv.cz/t/5 ■

Seznam použitých schémat

- Schéma 1 Poskytování podpůrných opatření ve stupni 1
- Schéma 2 Poskytování podpůrných opatření ve stupních 2-5
- Schéma 3 Poradenské služby u žáka s poruchou chování
- Schéma 4 Pětilístek ■