



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



UNIVERSITAS
OSTRAVIENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Speciální pedagogika ve školním věku

Renata Kovářová
Iva Klugová

ČÍSLO OPERAČNÍHO PROGRAMU: CZ.1.07
NÁZEV OPERAČNÍHO PROGRAMU:
OP VZDĚLÁVÁNÍ PRO KONKURENCESCHOPNOST
PRIORITNÍ OSA: 2
ČÍSLO OBLASTI PODPORY: 2.2

**KOMPETENCE ABSOLVENTŮ OU ZAMĚŘENÉ NA ROVNOST
PŘÍLEŽITOSTÍ NA TRHU PRÁCE**

REGISTRAČNÍ ČÍSLO PROJEKTU: CZ.1.07/2.2.00/15.0456

OSTRAVA 2013

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

Název: Speciální pedagogika ve školním věku

Autorky: PaedDr. Renata Kovářová, Ph.D.
Mgr. Iva Klugová

Vydání: druhé, 2013
Počet stran: 79

ISBN 978-80-7464-320-0

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: Mgr. Helena Mravcová

© PaedDr. Renata Kovářová, Ph.D., Mgr. Iva Klugová
© Ostravská univerzita v Ostravě

***Renata Kovářová
Iva Klugová***

Speciální pedagogika ve školním věku

OBSAH:

Úvod.....	6
1 Integrativní vzdělávání na pozadí školské legislativy od roku 1990.....	9
1.1 Integrace a její úskalí na počátku 90. let 20. století	11
1.1.1 Podmínky k integraci žáků se zdravotním postižením na základních školách v průběhu 90. let.....	13
1.2 Současná školská legislativa	15
1.3 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v číslech	16
Shrnutí kapitoly	23
2 Školní poradenství.....	27
2.1 Současné poradenské aktivity využívané v základních školách	29
2.1.1 Školská poradenská zařízení	30
2.1.2 Střediska výchovné péče	34
2.1.3 Školní poradenská pracoviště.....	35
2.2 Opodstatněnost zařazení problematiky speciální pedagogiky do pregraduálního vzdělávání učitelů.....	40
Shrnutí kapitoly	42
3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole – vybrané problémy. 45	
3.1 Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření.....	50
3.2 Inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření	56
3.3 Inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření	58
3.4 Diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole	59
Shrnutí kapitoly	61
4 Kompetence učitelů a poradenských pracovníků v současném školství.....	63
4.1 Kompetence učitele	64
4.2 Kooperace učitele a dalších zainteresovaných pracovníků školy	66
4.3 Kooperace třídního učitele s ostatními subjekty mimo základní školu.....	69
Shrnutí kapitoly	72
5 Závěr.....	75
6 Literatura	76
7 Seznam příloh	80

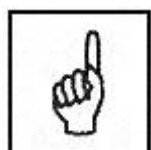
Vysvětlivky k používaným symbolům



Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Přístupy k jedincům s postižením se v průběhu historie výrazně měnily a vyvíjely. Od úplné exkluze, přes společenskou segregaci těchto jedinců jsme v současné době dospěli ke snahám o sociální integraci a následnou inkluzi.

V souladu se změnou obecných přístupů společnosti se výrazně měnil i pohled na výchovu a vzdělávání jedinců s postižením. Opomeneme dlouhodobý vývoj od středověku po současnost a zaměříme se zejména na problematiku posledních 20 let, která je vzhledem k pochopení následujícího textu stěžejní.

Transformace v systému vzdělávání jedinců s postižením vedla i ke změnám v užívané terminologii. Ve školském systému považujeme jedince s nejrůznějším typem postižení či znevýhodnění za jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento termín v sobě zahrnuje rozmanité typy znevýhodnění od zdravotního až po sociální. Nezbytné je uvědomit si, že ve středu zájmu společnosti stojí jedinec, k němuž přistupujeme z pohledu jeho speciálních potřeb.

K pochopení předkládaného distančního textu jsou nezbytné základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky, jednotlivých druhů a stupňů postižení. Je určen nejen studentům učitelství, ale také stávajícím pedagogům základních škol, kteří mají o danou tematiku zájem. Neklade si za cíl prosté objasnění a zdůraznění důležitosti integrace jedinců s postižením, ale snaží se o komplexní nastínění problematiky speciální pedagogiky na základních školách. Zabývá se současnými možnostmi integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to nejen z pohledu možností, ale také aktuální praxe. Stanovuje zásadní kompetence jednotlivých pracovníků základních škol ve vztahu k intaktní populaci, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, rodičům, pracovníkům školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení. Je zřejmé, že stanovené kompetence jsou výsledkem zkušeností získaných v posledních 20 letech. Nevyhneme se proto charakteristikách určitých zdravotních postižení a znevýhodnění, se kterými se učitelé na základních školách nejčastěji setkávají.

Tento studijní text je na konci jednotlivých kapitol doplněn o kontrolní otázky a o otázky k zamyšlení, které by Vám měly pomoci pochopit důkladněji danou problematiku. V závěru každé kapitoly je také uvedena použitá literatura. Čas potřebný k prostudování jednotlivých kapitol je individuální a závislý na rozsahu Vašich znalostí a zkušeností. Doporučujeme vlastní samostatné písemné vypracování všech kontrolních otázek, kterými si můžete své vědomosti průběžně ověřovat.

Jedná se o druhé vydání distančního textu. Názvy jednotlivých kapitol zůstávají stejné, dochází k částečné úpravě jejich obsahu. V kapitole 1.3 jsou uvedeny novější statistické údaje (z roku 2008 – 2013), navíc se zaměřujeme více na zastoupení jednotlivých typů speciálních vzdělávacích potřeb. Kapitola druhá je obohacena o informace o střediscích výchovné péče, údaje v tabulkách 14 a 15 jsou aktualizovány na současný stav. V kapitole 3 je rozveden pohled na restriktivní vzdělávací prostředí i z hlediska překážek, které se mohou ve školách vyskytovat. V souvislosti s podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou doplněny informace z novelizovaných vyhlášek č. 72/2005 Sb. a 73/2005 Sb. – jedná se

zejména o vyrovnávací a podpůrná opatření. Najdete zde i informace o žácích ze znevýhodněného sociokulturního prostředí a statistický přehled cizinců v našich základních školách v letech 2008 – 2013.

Věříme, že veškeré předložené údaje budou pro studenty přínosné a napomohou k orientaci v problematice speciální pedagogické podpory na základních školách.

Renata Kovářová
Iva Klugová

Po prostudování textu budete znát:

- ◆ přístupy společnosti ke vzdělávání žáků se speciálními potřebami s akcentem na současné trendy;
- ◆ současná legislativní východiska zaměřená na vzdělávání jedinců se speciálními potřebami;
- ◆ úlohu základních škol a školských poradenských zařízení v návaznosti na integrační tendence;
- ◆ formy kooperace jednotlivých subjektů zainteresovaných na integraci žáků se speciálními potřebami;
- ◆ přehled o nejčastějších poruchách, se kterými se v rámci integrace na základních školách učitelé setkávají;
- ◆ postup řešení daného problému od diagnostiky po reedukaci;
- ◆ postup při tvorbě tvorbu individuálního vzdělávacího plánu;
- ◆ kompetence jednotlivých pracovníků škol v rámci integračního procesu.

Získáte:

- ◆ základní orientaci v přístupech společnosti k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami;
- ◆ přehled o základních legislativních opatřeních podporujících integraci a inkluzi;
- ◆ přehled o školských poradenských zařízeních a školních poradenských pracovištích;
- ◆ podstatné informace o kooperaci základních škol a školských poradenských zařízení v rámci integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- ◆ konkrétní informace týkající se vybraných druhů postižení;
- ◆ základní informace o postupech řešení v případě zjištěných postižení (pedagogická diagnostika, jejíž výstupem je zpráva pro školské poradenské zařízení, následná intervence a reedukace);
- ◆ podrobné informace o tvorbě individuálních vzdělávacích plánů.

1 Integrativní vzdělávání na pozadí školské legislativy od roku 1990

V této kapitole se dozvíte:

- ◆ nástin vzdělávání žáků s postižením do roku 1990;
- ◆ vývoj školské integrace po roce 1990;
- ◆ legislativní opatření zajišťující možnost integrativního vzdělávání;
- ◆ nastolené změny v percepci zdravotně postižených;
- ◆ terminologický vývoj v uplynulých 20 letech;
- ◆ současný pohled na vzdělávání jedinců se speciálními potřebami;
- ◆ klasifikace jedinců se speciálními potřebami;
- ◆ počty integrovaných žáků v běžných základních školách podle jednotlivých typů postižení.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ◆ specifikovat vztah české společnosti ke školské integraci po roce 1990;
- ◆ diferencovat přístupy ke vzdělávání zdravotně postižených před a po roce 1990;
- ◆ popsat vytváření podmínek na základních školách směrem k integraci zdravotně postižených jedinců v průběhu 90. let 20. století;
- ◆ vysvětlit vztah učitelů k požadavku školské integrace na počátku 90. let 20. století;
- ◆ charakterizovat terminologické změny včetně jejich východisek;
- ◆ analyzovat současné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova kapitoly:

Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči, speciální základní školy, integrace, školská integrace, školské zákony, Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům, Vyhláška o základní škole č. 291/1991 Sb., speciální třídy, specializované třídy, motivace ke vzdělávání postižených žáků, zákon č. 561/2005 Sb., žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Průvodce studiem

Úvodní kapitola distančního textu nastiňuje problematiku integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol na počátku 90. let 20. století. Zákonnodárci brzy zareagovali na integrační trend, který se k nám dostal ze západních zemí, a podložili školskou integraci legislativními dokumenty (zákon ČNR č. 390/1991



Sb., vyhláška o základní škole č. 291/1991). Problémy, které nastávaly v základním školství, pramenily z nepřipravenosti učitelů, nedostatku kompenzačních pomůcek, ale také z nepřiměřeného očekávání rodičů postižených žáků. Autorky předpokládají, že studentům již jsou známy termíny jako integrace, inkluze a jejich historický vývoj. Na tyto znalosti již budeme navazovat. První kapitola slouží jako odrazový můstek do současné problematiky společného vzdělávání běžných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Před rokem 1989 nebyla problematika speciální pedagogiky na běžných základních školách vůbec řešena. Výchova a vzdělávání dětí a žáků s postižením se po druhé světové válce v tehdejší Československu ubíraly samostatnou cestou zcela izolovanou od výchovy a vzdělávání běžné populace. Již v zákoně č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství v § 59 a 60 bylo ustanovena možnost zřizování **škol pro mládež vyžadující zvláštní péči**. V nich se vzdělávala, řečeno tehdejší terminologií, mládež tělesně vadná, s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadná, postižená chorobami a umístěná v léčebných ústavech a ozdravovnách. Vzdělávání se dělo zvláštními prostředky přiměřenými sníženým schopnostem dětí. Školský zákon č. 186/1960 Sb. respektuje dříve nastavená pravidla vzdělávání žáků s postižením včetně terminologického vymezení. V § 20 však zdůrazňuje vytváření předpokladů zajištění uplatnění osob s postižením ve společenské práci a jejich rovnocennou účast na rozvoji společnosti. K zásadním změnám ve vzdělávání žáků s postižením nedošlo ani po přijetí školského zákona č. 29/1984 Sb. V takto nastavené dvojkolejnosti se odvíjela výchova a vzdělávání jedinců běžné populace a jedinců s postižením až do roku 1990.

Změna v názvech škol pro žáky s postižením přichází až v roce 1991. Na základě zákona České národní rady (dále ČNR) č. 390/1991 Sb. se školy pro mládež vyžadující zvláštní péči mění na **speciální školy**. Speciální základní školy se zřizovaly pro žáky sluchově a zrakově postižené, pro žáky s vadami řeči, tělesně postižené, pro žáky s více vadami, pro žáky obtížně vychovatelné, nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních a poskytovaly jim výchovu a vzdělání způsobem přiměřeným jejich postižení. (zákon č. 29/1984 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 29)

Přestože po roce 1950 došlo k mohutnému rozvoji speciálního školství, existovala určitá skupina dětí, která byla ze vzdělávání vyčleňována. Jednalo se zejména o děti s těžšími stupni mentálního postižení a s kombinovaným postižením. (Michalík, 2000) V zákoně č. 31/1984 Sb. České národní rady o školských zařízeních se v § 10 s odvoláním na školský zákon č. 29/1984 Sb. uvádí, že *okresní národní výbor rozhoduje o odložení začátku povinné školní docházky, o dočasném nebo trvalém osvobození žáka od povinnosti docházet do školy a o jiném způsobu jeho vzdělávání, jestliže žák pro svůj zdravotní stav nemůže tuto povinnost plnit, a o osvobození od povinné školní docházky dítěte, které pro svůj duševní stav není schopno vzdělávání.* Tento trend pokračoval i v 90. letech 20. století. V zákoně č. 564/1990 Sb. v § 7 se uvádí, že *krajský úřad rozhoduje o osvobození žáků od povinnosti docházet do školy a o osvobození žáků od povinné školní docházky.*

Možnost osvobození od povinné školní docházky byla definitivně zrušena až v roce 2004 školským zákonem č. 561/2004 Sb.

1.1 Integrace a její úskalí na počátku 90. let 20. století

V roce 1989 došlo v bývalém Československu ke změně politického zřízení. Vlivem informací, které k nám přicházely ze zahraničí, docházelo postupně i k výrazné transformaci ve vnímání osob se zdravotním postižením v širším společenském kontextu. Tyto změny se nevyhnuly ani školství, spíše můžeme říci, že právě v této oblasti se nejdříve manifestovaly.

Legislativně je školská integrace zakotvena v zákoně ČNR č. 390/1991. Na něj pak navazují vyhlášky o základní a mateřské škole (č. 291/1991 Sb. a č. 35/1992 Sb.) Vyhláška o základní škole č. 291/1991 Sb. specifikuje širší integraci zdravotně postižených žáků do běžných základních škol. Řečeno dnešní terminologií se jednalo jak o **integraci individuální** tak i **skupinovou**. V § 3 odst. 4 je uvedeno, že ředitel školy může na základě žádosti zákonného zástupce zařadit žáka smyslově nebo tělesně postiženého, popř. žáka s vadou řeči do příslušného ročníku základní školy. Žádost musí být doložena vyjádřením příslušného odborného lékaře a pedagogicko – psychologické poradny nebo centra. Podle charakteru postižení a po dohodě se zákonným zástupcem žáka může ředitel školy

tomuto žákovi upravit učební plán.¹ Dále může ředitel školy zřizovat speciální třídy pro žáky sluchově, zrakově, tělesně nebo mentálně postižené a pro žáky s vadami řeči. Pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování může zřídit specializované třídy.

Nedlouho po změně politického zřízení byl ustanoven *Vládní výbor pro zdravotně postižené občany (1991)*, který krátce po svém založení vypracoval *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům*, který byl za rok aktualizován pod názvem *Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení*. Oba tyto plány byly příznivě přijaty našimi zdravotně postiženými občany a měly dopad na všechny oblasti společenského života. Nejednalo se o pouhé pasivní přijímání sociálních výhod ze strany zdravotně postižených, ale o vytvoření právních záruk vedoucích k plnohodnotné seberealizaci a integraci zdravotně postižených do společnosti.

Nás v této souvislosti zajímá, jak se požadovaná integrace odrazila v oblasti školství. *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům (1992)* se snaží změnit základní filozofii dosavadního vzdělávání a prosazuje společné vzdělávání žáků běžné populace i zdravotně postižených. Tento přístup ke školské integraci může pozitivně podpořit socializační tendence již na jejich samotném počátku. Společné vzdělávání postižených a nepostižených jedinců se však neobejde bez jistých pravidel, která jsou v uvedeném Národním plánu nastíněna. Pro efektivní integraci zdravotně postižených žáků do škol běžného typu je nezbytné postupně vytvořit optimální podmínky.

Mezi základní podmínky můžeme zařadit:

- ◆ snižování počtu dětí ve třídě základní školy, ve které je zdravotně postižený žák;
- ◆ postupné zajištění toho, aby všude, kde to bude pro daný typ postiženého žáka nutné, pracoval docházející pedagog z příslušného poradenského centra nebo speciální pedagog;
- ◆ vybavení žáků resp. tříd odpovídající technikou a didaktickými pomůckami;

¹ Všimněte si, že se v případě nastupující individuální integrace zatím nehovoří o žácích s mentálním postižením.

1.1.1 Podmínky k integraci žáků se zdravotním postižením na základních školách v průběhu 90. let

Ve stejném duchu jako probíhalo vzdělávání intaktní a zdravotně postižené populace se odvíjelo i vzdělávání učitelů. V praxi to znamenalo, že příprava učitelů na práci s žáky běžné populace byla striktně oddělena od přípravy pedagogů na práci se zdravotně postiženými žáky. Učitelé vyučující v běžných základních školách neměli ani nejzákladnější povědomí o problematice vzdělávání zdravotně postižených žáků. Právě žáci s různým typem postižení však byli na počátku 90. let do běžných základních škol zařazováni. Tato situace pramenila z několika okolností: (volně převzato Michalík, 2000)

- ◆ možnost integrace byla legislativně podložena;
- ◆ rodič mohl zvolit formu vzdělávání pro své dítě;
- ◆ ze zahraničí se k nám dostávaly zásadní informace o přínosu integrace zdravotně postižených žáků mezi intaktní vrstevníky;
- ◆ do problematiky zdravotně postižených výrazně vstupovala média;
- ◆ vznikala nová občanská sdružení podporující zájem o zdravotně postižené a jejich integraci do běžné společnosti;

Všechny výše uvedené okolnosti vyvíjely tlak na ředitele a učitele základních škol, aby přijímali do běžných tříd i žáky s postižením. Většina ředitelů základních škol tomuto tlaku podléhala, problém však mohl nastat v tom, že nebyly vytvořeny základní podmínky pro efektivní integraci. Mezi zmíněné základní podmínky můžeme zařadit vhodné kompenzační pomůcky, klima školy a zejména připravenost učitelů. Připočteme – li k tomu vysoké počty žáků ve třídách i celkový přístup společnosti k integraci zdravotně postižených, je zřejmé, že ne všechny případy individuální integrace byly úspěšné. Na tomto místě považujeme za nutné se ohlédnout za motivačními faktory, které vedly učitele k integrovanému vzdělávání postižených žáků. Ty byly nejrůznější a z vlastní zkušenosti můžeme uvést alespoň některé z nich: (srov. Michalík, 2000)

- ◆ zvyšování profesních kompetencí; někteří učitelé považovali integraci za výzvu k vlastnímu profesnímu růstu;
- ◆ altruistické postoje – snaha pomoci samotným postiženým žákům i jejich rodičům;
- ◆ zúročení vlastních zkušeností se zdravotním postižením (někteří učitelé

znali tyto děti ze svého okolí);

- ◆ některé učitele vedla i lítost ke zdravotně postiženým dětem a jejich rodičům;
- ◆ někteří učitelé z nejrůznějších důvodů „nemohli odmítnout“ zařazení zdravotně postiženého dítěte do své třídy.

Již v raných 90. letech se ukázalo nezbytným zvyšování kompetencí učitelů v oblasti vzdělávání zdravotně postižených žáků. V *Národním plánu pomoci zdravotně postiženým občanům* (1992) je tento požadavek jasně deklarován. Uvádí se zde, že *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy osloví děkany pedagogických fakult s požadavkem, aby do studijních plánů pro všechny studenty pedagogiky bylo zařazeno alespoň minimum ze speciální pedagogiky a psychoterapie.*

V uplynulých 20 letech vycházelo jasně najevo, že samotná motivace učitelů ani jejich dostatečná kompetentnost ke vzdělávání žáků s postižením v rámci integrace nestačí. Pro její efektivitu je nezbytné splnění dalších podmínek:

- ◆ navození úzké spolupráce školy s rodinou;
- ◆ vytvoření optimální atmosféry v dané základní škole podporující sociální přijetí postižených jedinců;
- ◆ vytvoření účinného poradenského systému mimo školu i v rámci dané základní školy;
- ◆ vytvoření komplexních podpůrných opatření ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením;
- ◆ zajištění architektonické úpravy škol.

Přestože integrace žáků s postižením do běžných škol byla odstartována postupně již ve školním roce 1991/1992 nesla s sebou problémy, které byly řešeny v rámci jednotlivých případů.

Koncepční řešení problematiky vzdělávání žáků s postižením se poprvé objevuje v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Zde se uvádí, že stěžejní tendence se týkají odstraňování segregovaného vzdělávání a podpory integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu. Je potřeba, aby vznikaly alternativní vzdělávací nabídky v rámci běžných základních škol, což klade na základní školy zvýšené nároky po

stránce profesní, personální i technické.

Na druhé straně musíme připustit, že integrace nemůže být masovou záležitostí. Může probíhat pouze tam, kde jsou vytvořeny podmínky ze strany školy, je eminentní zájem ze strany zákonných zástupců a v neposlední řadě nemůžeme opomenout osobnostní předpoklady dítěte.

1.2 Současná školská legislativa

Na konci minulého století a začátkem století stávajícího docházelo k výraznějším změnám ve speciálně pedagogické terminologii. Již ve Směrnici MŠMT č. j. 13 710/2001 – 24 je specifikována skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Legislativně tuto skupinu žáků podložil až školský zákon č. 561/2004 Sb. Paragrafy 16 – 19 tohoto zákona jsou věnovány vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Paragraf 16 vymezuje tři základní kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- ◆ **žák se zdravotním postižením** (mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování);
- ◆ **žák se zdravotním znevýhodněním** (zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání);
- ◆ **žák se sociálním znevýhodněním** (žák pocházející z nízkého sociálně kulturního prostředí, popř. ohroženého sociálně patologickými jevy, žák s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, popř. azylant);

V § 17 školského zákona č. 561/2004 Sb. jsou specifikovány možnosti vzdělávání žáků s mimořádným nadáním jak z pohledu škol, tak i z pohledu samotných žáků, popř. jejich zákonných zástupců.

Přesná pravidla diagnostiky a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných jsou stanovena v prováděcí vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů

mimořádně nadaných. Blíže se těmito vyhláškami budeme zabývat v následujících kapitolách. Na tomto místě ještě považujeme za nezbytné upozornit na to, že zmíněné vyhlášky byly s účinností od 1. 9. 2011 změněny vyhláškou č. 116/2011 Sb. (vyhláška č. 72/2005 Sb.) a vyhláškou č. 147/2011 Sb. (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Kromě výše uvedených legislativních dokumentů vydává MŠMT další pokyny a informace, které mohou učitelům být nápomocny v možnostech vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků mimořádně nadaných. V přehledu vybíráme pouze několik z nich:

- ◆ Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č. 13 409/1998-24
- ◆ Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27 317/2004-24
- ◆ Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č. j. 14 453/2005-24
- ◆ Informace ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb.
- ◆ Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním č. j. 27 607/2009-60

1.3 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v číslech

V první polovině 90. let minulého století byla školská integrace dětí s postižením uskutečňována jako řešení konkrétní situace jednotlivého dítěte s postižením, popř. malé skupiny. (Michalík, 2000)

Následně v průběhu 90. let 20. století byly zaznamenány zvyšující se počty žáků s problémy v učení, zejména žáků se specifickými poruchami učení, ale také žáků z nevyhovujícího sociokulturního prostředí. (Bílá kniha, 2001)

V současné době je integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řešena koncepčně na základně platných legislativních opatření (viz výše).

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů v § 3 stanovuje možné formy vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o

individuální integraci, skupinovou integraci, popř. samostatnou školu pro daný typ postižení.

Podívejme se nyní na statistiky, které zaznamenávají počty žáků s postižením. Tato čísla jsou důkazem, že základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky jsou pro učitele základních škol nepostradatelné.

Statistiky z 90. let byly pouze parciální a v současné době nejsou k dispozici. Přesné statistiky jsou dostupné od školního roku 2002/2003.² Následnými počty a procenty žáků s postižením uvedenými v tabulkách 1 – 2 chceme deklarovat nezbytnost velmi dobrých znalostí učitelů základních škol z oblasti speciální pedagogiky.

V tabulce 1 představujeme počty žáků v základních školách v letech 2008 – 2013. V tabulce 2 pak procentuální zastoupení žáků s postižením v základních školách celkem a žáků vzdělávajících se formou individuální integrace.

Použité zkratky:

- ZŠ – základní škola
- SVP – speciální vzdělávací potřeby

Tabulka 1 - Počty žáků v základních školách v letech 2008 - 2013

Školní rok	Počet žáků v ZŠ celkem	Počet žáků s SVP v ZŠ	Počet žáků v indiv. integraci v ZŠ
2012/2013	807 950	72 110	40 888
2011/2012	794 642	71 791	39 160
2010/2011	789 486	70 723	36 226
2009/2010	794 459	71 801	34 761
2008/2009	816 015	72 854	34 350

Tabulka 2 je z našeho pohledu více vypovídající a ukazuje procentuální zastoupení žáků s postižením v základních školách. Procento postižených žáků v populaci žáků základních škol (běžných i speciálních) se v 2008 – 2013 pohybovalo od 8,93-9,04 %. Procento zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve výše uvedených letech je obdobné jako v letech předchozích (2005 – 2008 – viz první vydání studijní opory z roku 2011). Toto

² Veškeré statistické údaje jsou převzaty z webových stránek Ústavu pro informace ve vzdělávání. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

procento vyjadřuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají jak v běžných základních školách, tak i ve školách pro žáky s určitým typem postižení.

Pro práci učitele na běžných základních školách je důležitější sledovat procento žáků vzdělávajících se formou individuální integrace. To se pohybuje kolem 5 %. Uvědomíme-li se, že nejvyšší možný počet žáků ve třídě je 30 (bez jakékoli výjimky), pak z toho vyplývá, že min. 1-2 žáci ve třídě budou mít jisté speciální vzdělávací potřeby, které učitel musí zabezpečit.

Tabulka 2 - Procentuální zastoupení žáků v základních školách v letech 2005 - 2010

Školní rok	% žáků s SVP	% žáků s SVP v indiv. integraci vzhledem k celkovému počtu žáků v ZŠ	% žáků s SVP v indiv. integraci vzhledem k celkovému počtu žáků s SVP
2012/2013	8,93	5,06	56,70
2011/2012	9,03	4,93	54,55
2010/2011	8,96	4,59	51,22
2009/2010	9,04	4,38	48,41
2008/2009	8,93	4,21	47,15

Můžeme považovat za velmi pravděpodobné, že se nikdy nepodaří integrovat do běžného školství všechny žáky s postižením. Toto ani není cílem integrace, jelikož vždy bude existovat skupina žáků, které druh a stupeň postižení nedovolí vzdělávání v běžných základních školách. Jedná se zejména o žáky s těžkým zdravotním postižením ve smyslu vyhlášky č. 147/2011 Sb. § 1 odst. 5. Zde jsou za žáky s těžkým zdravotním postižením považováni žáci:

- s těžkým zrakovým postižením,
- s těžkým sluchovým postižením,
- s těžkým tělesným postižením,
- s těžkou poruchou dorozumívacích schopností,
- hluchoslepí,
- se souběžným postižením více vadami,
- s autismem,
- s těžkým tělesným nebo
- středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením.

Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření, které však běžné základní školy ve většině případů nejsou schopny zajistit. Cílem současných integračních snah však je, aby skupina žáků, kteří nejsou schopni integrace, byla co nejmenší a aby v běžných základních školách byly vytvořeny podmínky pro maximální možnou míru integrace žáků s postižením.

V následujících tabulkách (3 - 11) předkládáme počty a zároveň procentuální zastoupení žáků s postižením podle jednotlivých druhů postižení. Je zřejmé, že skupinu zdravotně postižených žáků nemůžeme považovat za homogenní. Jedná se o různé druhy a stupně postižení a ne všechny jsou do běžných škol integrovatelné. V kapitole 3 se dotkneme i této problematiky a poukážeme na nejčastější druhy zdravotního postižení, se kterými se v rámci integrace učitelé na základních školách mohou setkat. Vyjdeme při tom jak z oficiálních statistik, tak i průzkumů, které prováděli studenti Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v rámci svých bakalářských a diplomových prací.

Použité zkratky (v tabulkách 3 – 11):

- MP – mentální postižení
- SP – sluchové postižení
- ZP – zrakové postižení
- VŘ – vady řeči
- TP – tělesné postižení
- SPU – specifické poruchy učení
- SPCH – specifické poruchy chování (nejčastěji ADHD)
- PAS – poruchy autistického spektra

Tabulka 3 – Počty a procentuální vyjádření žáků s MP

Školní rok	Žáci s MP celkem	Žáci s MP vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků s MP vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	18 475	1 314	7,11
2011/2012	20 262	1 222	6,03
2010/2011	22 206	1 119	5,04
2009/2010	24 644	1 091	4,43
2008/2009	25 485	1 069	4,20

Z tabulky 3 vidíme, že procento žáků s mentálním postižením vzdělávající se formou integrace postupně narůstá. V roce 2012/2013 tvoří žáci s MP (18 475) 25,6 % z kategorie žáků se SVP (72 110). Pokud se zaměříme na vztah skupiny žáků integrovaných v ZŠ (40 888) a žáků s MP integrovaných v ZŠ (1 314), pak žáci s MP integrovaní v běžné ZŠ tvoří pouhé 3,2% z celé skupiny žáků s SVP.

Ostatní počty a procenta odvodíte z tabulky 1 a 3.

Tabulka 4 - Počty a procentuální vyjádření žáků s SP

Školní rok	Žáci se SP celkem	Žáci se SP vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků se SP vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	1 113	574	51,57
2011/2012	1 141	582	51,00
2010/2011	1 216	581	47,79
2009/2010	1 255	575	45,82
2008/2009	1 264	570	45,09

Z tabulky 4 lze také vyvodit stoupající procento žáků se sluchovým postižením vzdělávajících se formou integrace. V roce 2012/2013 tvoří žáci s SP (1 113) 1,54 % z kategorie žáků se SVP (72 110). Pokud se zaměříme na vztah skupiny žáků integrovaných v ZŠ (40 888) a žáků s SP integrovaných v ZŠ (574), pak žáci s SP integrovaní v běžné ZŠ tvoří 1,4% z celé skupiny žáků s SVP. Je patrné, že procentuální vyjádření je vyrovnané.

Ostatní počty a procenta odvodíte z tabulky 1 a 3.

Tabulka 5 - Počty a procentuální vyjádření žáků s ZP

Školní rok	Žáci se ZP celkem	Žáci se ZP vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků se ZP vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	632	428	67,72
2011/2012	671	398	59,31
2010/2011	672	401	59,67
2009/2010	703	374	53,20
2008/2009	720	381	52,92

I u zrakového postižení vidíme stoupající tendence k integraci. V roce 2012/2013 tvoří žáci s ZP (632) 0,88 % z kategorie žáků se SVP (72 110). Pokud se zaměříme na vztah skupiny žáků integrovaných v ZŠ (40 888) a žáků s ZP

integrováných v ZŠ (428), pak žáci s ZP integrovaní v běžné ZŠ tvoří 1,04% z celé skupiny žáků s SVP. Ostatní počty a procenta odvodíte z tabulky 1 a 3.

Tabulka 6 - Počty a procentuální vyjádření žáků s VŘ

Školní rok	Žáci s VŘ celkem	Žáci s VŘ vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků s VŘ vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	3 367	1 489	44,22
2011/2012	2 935	1 250	42,59
2010/2011	2 534	963	38,00
2009/2010	2 311	784	33,92
2008/2009	2 074	660	31,82

U žáků s VŘ je zarážející narůstající tendence této skupiny žáků. Lze se pouze hypoteticky domnívat, co toto navýšení způsobuje. Z tabulky 6 vidíme jasnou tendenci k nárůstu integrace žáků s VŘ. Pokud se zaměříme na srovnání stejné jako u výše uvedených postižení, můžeme konstatovat, že v roce 2012/2013 tvoří žáci s VŘ (3 367) 4,67 % z kategorie žáků se SVP (72 110). Pokud se zaměříme na vztah skupiny žáků integrováných v ZŠ (40 888) a žáků s VŘ integrováných v ZŠ (1 489), pak žáci s ZP integrovaní v běžné ZŠ tvoří 3,64% z celé skupiny žáků s SVP.

Za zmínku zde stojí fakt, že ve školním roce 2008/2009 žáci s VŘ (2 074) tvořili pouhé 2,85% z celkového počtu žáků s SVP (72 854).

Tabulka 7 - Počty a procentuální vyjádření žáků s TP

Školní rok	Žáci s TP celkem	Žáci s TP vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků s TP vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	1 256	1 002	79,78
2011/2012	1 247	1 021	81,88
2010/2011	1 276	977	76,57
2009/2010	1 284	987	76,87
2008/2009	1 314	1 006	76,56

Z tabulky 7 je patrné vysoké procento žáků s TP vzdělávajících se formou integrace. Tento fakt potvrzují i mnohé výzkumy realizované v bakalářských a diplomových pracích, které dokazují, že tělesné postižení je jedním z nejlépe integrovatelných postižení vůbec.

Pokud se zaměříme na obdobné srovnání jako u výše uvedených postižení, můžeme konstatovat, že v roce 2012/2013 tvoří žáci s TP (1 256) 1,74 % z kategorie žáků se SVP (72 110). Pokud se zaměříme na vztah skupiny žáků integrovaných v ZŠ (40 888) a žáků s TP integrovaných v ZŠ (1 002), pak žáci s ZP integrovaní v běžné ZŠ tvoří 2,45% z celé skupiny žáků s SVP.

Tabulka 8 - Počty a procentuální vyjádření žáků s více vadami

Školní rok	Žáci s více vadami celkem	Žáci s více vadami vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků s více vadami vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	5 275	696	13,19
2011/2012	5 432	663	12,20
2010/2011	5 020	703	14,00
2009/2010	4 727	647	13,69
2008/2009	4 756	733	15,41

Srovnáme-li procento žáků s více vadami vzdělávající se formou integrace s ostatními typy postižení, zjistíme, že těchto žáků je formou integrace vzděláváno velmi málo. Je to pochopitelné, protože žáci s více vadami vyžadují vysoce profesionální specializovaný přístup, který je jim lépe poskytnut v samostatných školách, které se na dané kombinace postižení zaměřují.

Tabulka 9 - Počty a procentuální vyjádření žáků s SPU

Školní rok	Žáci s SPU celkem	Žáci s SPU vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků s SPU vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	34 521	30 678	88,87
2011/2012	34 251	30 149	88,02
2010/2011	32 981	28 370	86,02
2009/2010	32 713	27 781	84,92
2008/2009	33 695	28 060	83,28

Z tabulky 9 je patrné, že žáci s SPU tvoří největší skupinu mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Celkově lze říci, že žáci s SPU mají mezi ostatními postiženími odlišné postavení, jelikož tato porucha je diagnostikovatelná až po vstupu do základní školy. Také lze říci je valná většina žáků s SPU po diagnostice v běžných základních školách zůstává a z velké většiny se vzdělává formou individuální integrace.

Tabulka 10 - Počty a procentuální vyjádření žáků s SPCH

Školní rok	Žáci se SPCH celkem	Žáci se SPCH vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků se SPCH vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	4 437	3 527	79,49
2011/2012	3 667	2 929	79,87
2010/2011	3 069	2 374	77,35
2009/2010	2 702	1 963	72,65
2008/2009	2 348	1 460	62,18

I u žáků s SPCH je obdobně jako u SPU velmi vysoké procento integrace. I zde je většinou porucha diagnostikována až po vstupu do základního vzdělávání.

Tabulka 11 - Počty a procentuální vyjádření žáků s PAS

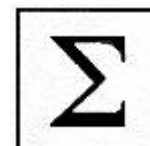
Školní rok	Žáci s PAS celkem	Žáci s PAS vzdělávající se formou indiv. integrace v ZŠ	% žáků s PAS vzdělávajících se formou indiv. integrace v ZŠ
2012/2013	3 034	1 180	38,90
2011/2012	2 185	946	43,30
2010/2011	1 749	738	42,20
2009/2010	1 462	559	38,24
2008/2009	1 198	411	34,31

Pokud se zaměříme na srovnání stejné jako u některých výše uvedených postižení, můžeme konstatovat, že v roce 2012/2013 tvoří žáci s PAS (3 034) 4,21 % z kategorie žáků se SVP (72 110). Pokud se zaměříme na vztah skupiny žáků integrovaných v ZŠ (40 888) a žáků s PAS integrovaných v ZŠ (1 180), pak žáci s PAS integrovaní v běžné ZŠ tvoří 2,89% z celé skupiny žáků s SVP. I když se toto procento nejeví vysokým, již z tabulky 11 vidíme výrazný nárůst diagnostikovaných žáků s PAS během uvedených 5 let. Podrobněji se této problematice budeme věnovat v kapitole třetí.

Shrnutí kapitoly

Vzdělávání žáků s postižením bylo před rokem 1989 striktně odděleno od vzdělávání žáků běžné populace. Tehdejší legislativa neumožňovala integrativní formu vzdělávání. Ve stejném duchu se odvíjelo i vzdělávání učitelů.

Integraci žáků s postižením poprvé umožnil zákon ČNR 390/1991 Sb.



Efektivní integrace vyžaduje zajištění výchozích podmínek:

- ◆ úzká spolupráce školy a rodiny;
- ◆ klima v dané základní škole podporující sociální přijetí postižených jedinců;
- ◆ účinný poradenský systém;
- ◆ komplexní podpůrná opatření ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením;
- ◆ zajištění architektonické úpravy škol;

V uplynulých 23 letech docházelo k vývoji ve speciálně pedagogické terminologii:

- ◆ mládež tělesně vadná, duševně a mravně vadná, s vadami smyslů a řeči
→ postižený žák → žák s postižením → žák se speciálními vzdělávacími potřebami (širší termín)
- ◆ školy pro mládež vyžadující zvláštní péči → speciální školy → základní školy

Procento žáků s postižením se v populaci pohybuje kolem 9%. Ze všech žáků navštěvujících běžné základní školy je asi 5% žáků se zdravotním postižením. (Údaje za léta 2008 – 2013)



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Charakterizujte vzdělávání žáků s postižením před rokem 1989, doložte legislativními dokumenty.
2. Jaká úskalí přinášela integrace žáků s postižením na počátku 90. let minulého století?
3. Specifikujte současnou legislativu vztahující se ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Otázky k zamyšlení:

1. Zamyslete se, jak se za uplynulých 20 let podařilo zajistit podmínky pozitivně ovlivňující integraci, které byly uvedeny v Národním plánu pomoci zdravotně postiženým občanům z roku 1992.
2. Formulujte, jak se odrazily integrační tendence na zvýšených nárocích, které jsou v současné době na učitele běžných základních škol kladeny?

Korespondenční úkol

1. Specifikujte obecné klady a zápory integrovaného a segregovaného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



2 Školní poradenství

V této kapitole se dozvíte:

- ◆ jaký byl vývoj poradenství v základních školách;
- ◆ specifika školských poradenských zařízení;
- ◆ současné možnosti diagnostiky a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- ◆ společné a rozdílné znaky pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra;
- ◆ lokalizaci pedagogicko – psychologických poraden a speciálně pedagogických center v rámci Moravskoslezského kraje;
- ◆ možnosti zřizování školních poradenských pracovišť a kompetence jejich pracovníků;
- ◆ proč je důležité mít dobré znalosti z oboru speciální pedagogiky (základní charakteristiky postižení vyskytujících se nejčastěji na základních školách, orientaci v legislativních předpisech).

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ◆ vysvětlit vývoj poradenství v základních školách v závislosti na složení žáků;
- ◆ potřebu zvýšeného počtu poradenských pracovníků v rámci integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (komplexní přístup);
- ◆ charakterizovat jednotlivá školská poradenská zařízení z pohledu shodných znaků i základních diferencí;
- ◆ možnosti zřizování školních poradenských pracovišť a kompetence jejich pracovníků;
- ◆ charakterizovat kompetence učitelů směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodičům.

Klíčová slova kapitoly:

Poradenství, školská poradenská zařízení, školní poradenská pracoviště, pedagogicko - psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, středisko výchovné péče, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog, třídní učitel.

Průvodce studiem

První kapitola nám nastínila vývoj školské integrace na konci 20. a na začátku 21. století na základě tehdejšího přístupu společnosti, ale zejména legislativních dokumentů. Ve druhé kapitole se posuneme více do současnosti, i když mírně



ohlédnutí zpět považujeme za nebytné. Současná situace ve školství reflektuje integrační tendence, a proto přímo vyžaduje odborníky typu školních speciálních pedagogů a školních psychologů. Učitelé jsou nuceni řešit problémy, které dříve buď vůbec nebyly, nebo nebyly tak markantní. Jelikož efektivní řešení problémů vyžaduje komplexní přístup, je nezbytné posilovat poradenství, které by učitelé, rodiče i samotní žáci mohli využívat.

První poradenské instituce byly v základních a středních školách zřizovány již v průběhu 60. let 20. století. Vzhledem k dalšímu uplatnění žáků se ukázalo nezbytným ustanovení poradenského pracovníka, který by se této oblasti věnoval. Zřízení funkce výchovného poradce na základních školách bylo podloženo „*Směrnici k vybudování soustavy výchovného poradenství na základních devítiletých školách*“ z roku 1962. (Klímová, 1984)

O rok později, v roce 1963, byla na základě „*Směrnice o výchově k volbě povolání na středních všeobecně vzdělávacích a středních odborných školách*“ zřízena funkce poradce pro výchovu k volbě povolání pouze na středních všeobecně vzdělávacích školách. (Klímová, 1984)

V roce 1980 nabyla účinnosti *Vyhláška č. 130/1980 Sb. o výchovném poradenství*, ve které byly stanoveny základní úkoly výchovného poradce s ohledem na tehdejší společenské zřízení.

Cíle práce výchovného poradce můžeme sledovat v následujících rovinách:

- ◆ profesní orientace žáků včetně informovanosti učitelů a rodičů³ v této oblasti;
- ◆ vytváření podmínek pro zdravý psychický a sociální vývoj v procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině, pro harmonické utváření osobnosti;
- ◆ zpracovávání osobnostních charakteristik žáků;
- ◆ poskytování individuální porady žákům a rodičům při řešení výchovných a výukových problémů;
- ◆ zprostředkovávání styku s příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou a navrhuje žáka k vyšetření.

V 80. letech se vůbec neřešila možnost vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžných základních školách. Navíc kromě výchovných poradců,

³ Pro zjednodušení užíváme v textu termíny „rodič“ a „zákonný zástupce“ jako synonyma

kteří se primárně věnovali profesní orientaci žáků, neexistovala v běžných školách žádná jiná poradenská funkce. Tato situace přetrvávala až do 90. let 20. století.

Z výše uvedeného je patrné, že znalosti z oblasti speciální pedagogiky nebyly před rokem 1990 pro učitele běžných základních škol natolik potřebné. Učitelé se setkávali pouze se žáky běžné populace. Pokud se vyskytly výchovné nebo výukové obtíže, byly řešeny většinou třídním učitelem, výchovným poradcem, popř. zasáhla i pedagogicko psychologická poradna. Učitelé nebyli konfrontováni s takovým množstvím nejrůznějších problémů a specifíků, která se vyskytují v současné základní škole.

Část pro zájemce

V současné době veškeré záležitosti týkající se nezletilých žáků rozhoduje zákonný zástupce. Vyhláška č. 130/1980 Sb. sice také upřednostňovala souhlas zákonných zástupců v případě poskytování poradenské činnosti, připouštěla však i možnost vyšetření žáka bez souhlasu rodičů. Jednalo se o následující případy:

- ◆ žák mladší 15 let požádal o vyšetření ohledně volby povolání počátkem kalendářního roku, v němž dokončí povinnou školní docházku, stejnou možnost měl i žák střední školy, který již 15 let dovršil;
- ◆ okresní národní výbor nařídil vyšetření z důvodu zařazení žáka do školy pro mládež vyžadující zvláštní péči;
- ◆ soud nařídil vyšetření z důvodu svěřením dítěte do výchovy jiného občana, popř. nařízení ústavní výchovy.



2.1 Současné poradenské aktivity využívané v základních školách

V současné době jsou poradenské aktivity stále rozšiřovány. Jsou poskytovány jednak v rámci základních škol, ale také v dalších zařízeních. My se v následující části budeme věnovat pouze poradenským aktivitám, které vyplývají z platné školské legislativy.

Ve své terminologii využívají poradenské služby mnoho výrazů, které můžeme považovat za synonymní. Jedná se o výchovné poradenství, edukačně-výchovné poradenství, pedagogicko-psychologické poradenství, speciálně pedagogické

poradenství, školní a studijní poradenství apod. Pokud máme na mysli poradenskou podporu, která je dnes zaměřena na volbu povolání, řešení problémů v učení a chování, popř. prevenci sociálně patologických jevů včetně konzultační pomoci učitelům a rodičům, za nejvýstižnější považujeme termín „školní poradenství“. (srov. Novosad, 2009)

Školní poradenství tvoří komplexní systém, který je zacílen na optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu, a to jak ve škole, tak i v rodině. Základním legislativním podkladem, který zajišťuje možnosti využívání poradenských služeb ze strany základních škol, žáků i rodičů, je školský zákon č. 561/2004 Sb. a následně jeho prováděcí vyhláška č. 72/2005 Sb., která je změněna vyhláškou č. 116/2011 Sb. (účinnost od 1. 9. 2011).

Konkrétní formy a možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a žáků mimořádně nadaných jsou podloženy vyhláškou č. 73/2005 Sb. I tato vyhláška je s účinností od 1. 9. 2011 změněna, a to vyhláškou č. 147/2011 Sb.

2.1.1 Školská poradenská zařízení

Výše jsme uvedli, že poradenské aktivity (školní poradenství) tvoří ucelený komplex. Z nabízených aktivit si mohou rodiče dle vlastního uvážení a zejména dle individuálních potřeb dítěte vybrat vhodnou činnost diagnostickou, poradenskou, intervenční, terapeutickou apod.

Podle místa, kde jsou poradenské aktivity poskytovány, můžeme rozdělit:

- ◆ poradenské činnosti poskytované v základní škole (těm se budeme věnovat v následující subkapitole);
- ◆ poradenské činnosti, které nabízí školská poradenská zařízení;

V § 16 odst. 5 školského zákona č. 561/2004 Sb. se uvádí velmi důležitá skutečnost, že **speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení (dále ŠPZ)**. Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů jsou ustanovena dvě základní školská poradenská zařízení:

- ◆ pedagogicko psychologická poradna (dále PPP)
- ◆ speciálně pedagogické centrum (dále SPC)

V následující části vymezíme základní charakteristiky ŠPZ a definujeme jejich společné, ale zejména rozdílné atributy. Mimo jiné nám v tomto vymezení budou nápomocny přílohy vyhlášky č. 72/2005 Sb.

Společné znaky PPP a SPC:

- ◆ poskytují ambulantní služby;
- ◆ zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku;
- ◆ poskytují diagnostické činnosti směrem k žákům se SVP a zjišťují jejich speciální vzdělávací potřeby;
- ◆ zpracovávají návrhy k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání;
- ◆ poskytují metodickou podporu školám, učitelům i rodičům;
- ◆ mezi základní profese patří psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce;
- ◆ vedou přesnou evidenci klientů;
- ◆ připravují posudky pro účely uzpůsobení maturitní zkoušky;
- ◆ napomáhají v profesní orientaci.

I když by se na první pohled mohlo jevit, že obě školská poradenská zařízení mají stejné nebo velmi obdobné kompetence a mohou působit jako zástupná zařízení, není tomu tak⁴. Zásadní rozdíly⁵ mezi PPP a SPC uvádíme v tabulce 12.

⁴ Faktem zůstává, že i v dnešní době vzhledem k menší dostupnosti SPC se může stát, že prvotní intervence bude dítěti poskytnuta v dostupnější PPP. (srov. Novosad, 2009)

⁵ V 90. letech při zakládání SPC se pracovníci PPP obávali konkurence z jejich strany. SPC však byla orientována na odlišnou klientelu. V současné době mají obě poradenská zařízení přesně vymezené kompetence ve vztahu k žákům s SVP.

Tabulka 12 - Diference PPP a SPC

Diference PPP a SPC	PPP	SPC
doba vzniku	konec 60. a začátek 70. let 20. století	začátek 90. let 20. století
klientela	žáci běžné populace (v případě posuzování školní zralosti), později zejména žáci se specifickými poruchami učení a ADHD, popř. žáci mimořádně nadaní	žáci s konkrétním zdravotním postižením (SPC spolupracuje se střediskem rané péče)
profesní orientace	u žáků běžné populace, žáků s SPU a ADHD , popř. žáků mimořádně nadaných	u žáků s konkrétním zdravotním postižením (tělesné, mentální, smyslové apod.)
zaměření pracovníků	směrem k běžné populaci, žákům s SPU a ADHD, mimořádně nadaným	směrem ke konkrétnímu postižení (speciální pedagog – somatoped, psychoped apod.)
lokalizace	většinou samostatná zařízení	většinou zřizovány při „speciálních“ školách

Z výše uvedeného přehledu vidíme, že základní diference mezi oběma školskými poradenskými zařízeními vycházejí zejména z klientely jednotlivých školských zařízení.

Vzhledem k tomu, že před rokem 1990 nebyla legislativně umožněna integrace žáků se zdravotním postižením do běžných základních škol, nebyla ani nutnost existence SPC. Ta se ale ukázala nezbytná v případě možnosti zařazení žáka se zdravotním postižením do běžné základní školy (dále ZŠ), tzn. po roce 1990. SPC pak vznikala na základě § 45 odst. 7 zákona č. 76/1978 ve znění zákona č. 395/1991 Sb. Proto je zde výrazná časová disproporce mezi vznikem PPP a SPC. Jistá odlišnost se vyskytuje také v lokalizaci SPC a PPP. SPC jsou většinou umístěna při konkrétních „speciálních“ školách, ale nutno zdůraznit, že poskytují péči i žákům ostatních základních škol v daném regionu. Vzhledem k postupující a rozšiřující se integraci (zejména co se týká druhů a stupňů postižení) je pro učitele nezbytné orientovat se v jednotlivých školských poradenských zařízeních. V přílohách 1 a 2 proto uvádíme jejich lokalizaci v rámci Moravskoslezského kraje. Přehled jednotlivých PPP v rámci České republiky je dostupný na

webových stránkách.⁶ Přehled SPC je dostupný podle krajů, popř. podle druhu postižení, kterým se primárně zabývají. V našem kraji jej najdeme na webových stránkách Moravskoslezského kraje.⁷

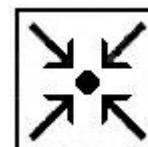
Z vlastní zkušenosti můžeme říci, že právě třídní učitel je první, na koho se rodiče obrazejí s žádostí o pomoc. Proto je nezbytné, aby pedagogové ZŠ znali jednotlivá školská poradenská zařízení a mohli rodičům profesionálně poradit, které poradenské zařízení je kompetentní k řešení problémů jejich dítěte. Vyhláška č. 116/2011 Sb. (§1 odst. 3) ukládá školám a ŠPZ podat rodičům jasné informace o podstatných náležitostech týkající se poskytované poradenské služby jako jsou:

- ◆ rozsah, trvání, cíle a postupy poskytované poradenské služby;
- ◆ důsledky, které mohou vyplynout z poskytnuté poradenské služby;
- ◆ možné následky v případě, že tato služba nebude poskytnuta;
- ◆ práva a povinnosti spojené s poskytováním poradenské služby.

Poradenskou službu je nutné začít poskytovat nejpozději **do 3 měsíců** ode dne přijetí žádosti. Výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky jsou zpráva z vyšetření a doporučení obsahující návrhy úprav ve vzdělávání žáka. Při vydání zprávy je žák a jeho zákonný zástupce informován o obsahu doporučení způsobem pro něj pochopitelným. Zletilý žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka potvrzuje svým podpisem, že doporučení s ním bylo projednáno, že porozuměl jeho povaze a obsahu. Zletilý žák nebo zákonný zástupce nezletilého žáka může uplatnit výhrady k obsahu doporučení. Zpráva a doporučení se vydávají nejpozději **do 30 dnů** ode dne ukončení vyšetření. (vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 1, odst. 5)

Příklad (doporučení):

Seznamy jednotlivých PPP a SPC, které jsou pro žáky dané školy aktuální, je vhodné mít vyvěšeny na dostupném místě, např. kabinet, sborovna apod. Odpadá tak učitelům „shánění“ aktuálního kontaktu. Vyvěšení seznamů může zajišťovat školní poradenský pracovník např. výchovný poradce, školní speciální pedagog či školní psycholog. Záleží na aktuálním složení poradenských pracovníků v dané škole.



⁶ [on line] [cit. 2011-05-21] dostupné z: <http://www.info-plzen.cz/katalog/sluzby-a-remesla/zdravotnicke-a-pecovatelske/zdravotni-poradny/pedagogicko-psychologicke-poradny/stat-1-ceska-republika-strana-1.html>

2.1.2 Střediska výchovné péče

V posledních dvou desetiletích můžeme sledovat výrazný nárůst rizikového chování mezi žáky základních a středních škol. K nim patří problematika záškoláctví, šikany, zvýšené agresivity, konfliktů mezi rodiči a dětmi apod. Tato rizika mohou přerůstat v poruchy chování, proto je nezbytné zabývat se primární prevencí zmíněných poruch.

Střediska výchovné péče (dále SVP) jsou zřizována od roku 1991 na základě zákona ČNR č. 390/1991 Sb. a jsou považována za součást institucí preventivně výchovné péče. V současné době spadají pod dikci zákona č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Jsou určeny pro děti a žáky s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji. Cílem činnosti SVP je předcházení vzniku a rozvoji negativních projevů chování, narušení zdravého vývoje dětí, zmírnění, odstraňování příčin a důsledků rozvinutých poruch chování.

SVP poskytuje tyto služby dětem, žákům, studentům a jejich zákonným zástupcům následující služby:

- ◆ poradenské, spočívající v konzultacích a poskytování odborných informací a pomoci klientům, orgánům sociálně-právní ochrany dětí, jiným orgánům a organizacím podílejícím se na práci s dítětem a rodinou, zejména školám a školským zařízením;
- ◆ terapeutické, za účelem urychlení integrace původní rodiny;
- ◆ diagnostické, spočívající ve vyšetření úrovně klienta;
- ◆ vzdělávací, v jejichž rámci se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, posuzují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti klienta přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem;
- ◆ speciálně pedagogické a psychologické, směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování a směřující k integraci osobnosti klienta a rodiny;
- ◆ výchovné a sociální, vztahující se k osobnosti klienta, k jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí;

⁷ [on line] [cit. 2011-05-21] dostupné z: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/sk_spc.html

- ◆ informační, spočívající ve zprostředkování kontaktů klientovi s jinými orgány a subjekty, které se podílejí na realizaci opatření sociálně-právní ochrany dítěte, nebo za účelem zajištění dalších poradenských nebo terapeutických služeb v zájmu klienta.

SVP poskytuje výše uvedené služby ve formě:

- ◆ ambulantní;
- ◆ celodenní;
- ◆ internátní, a to nejdéle po dobu 8 týdnů;
- ◆ terénní, zejména v rodinném nebo školním prostředí klienta.

2.1.3 Školní poradenská pracoviště

Z výše uvedeného textu je patrné, že širší zastoupení poradenských pracovníků v základních školách je nezbytné. Současná situace ve školství reflektuje integrační tendence, a proto odborníky typu školních speciálních pedagogů a školních psychologů přímo vyžaduje. Učitelé jsou nuceni řešit problémy, které dříve buď vůbec nebyly, nebo nebyly tak markantní. Mezi ně můžeme zařadit rostoucí agresivitu žáků, často se projevující šikanu, zvyšující se procento integrovaných žáků se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, ale také žáků mimořádně nadaných. V dnešních školách už nejsou výjimkou ani děti azylantů, u nich nastává problém s jazykovou bariérou.

Tento přehled problémů samozřejmě není vyčerpávající, jedná se jen o ty nejvíce „bijící do očí“. A právě z těchto důvodů by měl být ve školách zaměstnán dostatečný počet odborníků, kteří jednak jsou připraveni řešit dané problémy a v neposlední řadě na to mají vymezený adekvátní čas. Právě proto považujeme za nezbytné, aby se učitelům dostalo pomoci ze strany poradenských pracovníků, kteří by vystupovali jako partneři a byli osobně zainteresováni na řešení problémových situací v konkrétní základní škole.

Vzhledem k tomu, že v průběhu 90. let 20. století se situace v základních školách výrazně měnila, zareagovalo na tuto situaci i MŠMT. V dubnu 1998 nabyly účinnosti *Metodický list k poskytování poradenských služeb na školách a školských zařízeních č. 13 409/1998-24*. Tento metodický list umožňoval zřízení školních poradenských pracovišť, jejichž součástí by byli kromě výchovných poradců i školní psychologové a školní speciální pedagogové. Musíme uznat, že

tento krok byl na svou dobu radikální, jestliže vezmeme v úvahu, že do roku 1990 byli ve školách pouze výchovní poradci, kteří se většinou zaměřovali na pomoc při profesní orientaci žáků. Nebudeme polemizovat o tom, v jakém rozsahu byla možnost zaměstnávání speciálních pedagogů a psychologů využívána. Jistě se shodneme na tom, že zde překážky nebyly ani tak profesní (nedostatek potenciálních pracovníků), ale zejména ekonomické.

Rámcově byly tedy možnosti utváření školních poradenských pracovišť (dále ŠPP) stanoveny již v roce 1998. V roce 2004 vychází podrobnější *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27 317/2004 – 24*, kde jsou pregnančněji specifikováni poradenští pracovníci ve školách a zároveň charakterizovány jejich kompetence. Tato koncepce stanovila dvě varianty poradenských služeb ve školách:

- ◆ **základní** tvoří výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel, učitelé výchov učitel – metodik pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který je zároveň zodpovědný za úpravu vzdělávání nadaných;
- ◆ **rozšířená** – k základní variantě přibývají školní psycholog a školní speciální pedagog;

Schéma poskytování poradenských služeb ve škole bylo navrženo následovně. Před jeho vlastním znázorněním vysvětlíme zkratky, které jsou zde použity.

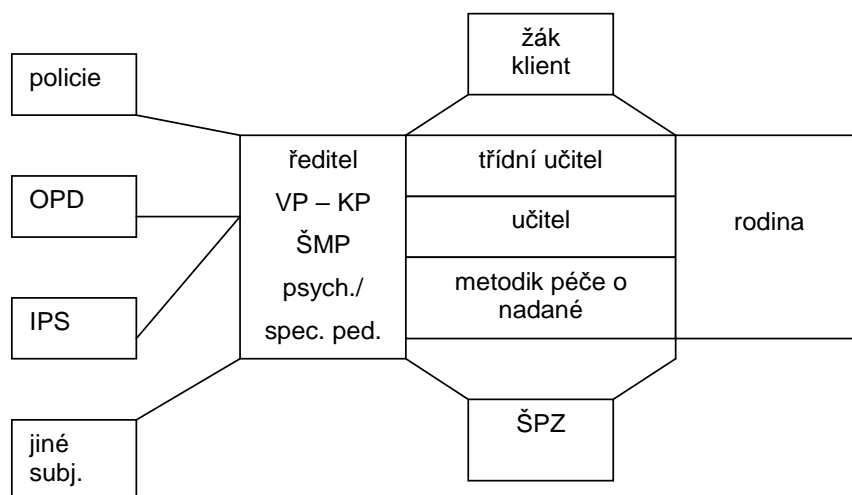
OPD – orgány péče o dítě

IPS – informační a poradenská střediska při úřadech práce

VP – KP – výchovný – kariérový poradce

ŠMP – školní metodik prevence

ŠPZ – školské poradenská zařízení



Uvedené schéma naznačuje vztahovou síť v rámci působení na žáky základní školy. Může se jednat jak o žáky s problémy, ale také o žáky běžné populace. Je zde patrné, že v centru takto pojatých poradenských služeb stojí třídní učitel, další učitelé podílející se na vzdělávání konkrétního žáka, popř. metodik pro nadané. S tímto nejužším týmem spolupracuje zejména žák, v rámci školy dále ředitel, výchovný poradce školní metodik prevence, speciální pedagog a psycholog. Mimo školu je pak nutné navázat úzkou spoluprací s rodinou a pracovníky školských poradenských zařízení. Kromě těchto subjektů může škole v poradenských aktivitách pomoci i další subjekty jako je orgán péče o dítě, policie.

V současné době jsou činnosti jednotlivých pracovníků školních poradenských pracovišť podrobněji specifikovány v přílohách vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Jsou zde podrobně vymezeny kompetence výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Doporučujeme tuto vyhlášku řádně nastudovat a zamyslet se nad rozdíly v kompetencích pracovníků ŠPZ a ŠPP.

V následující části této kapitoly se zaměříme na to, jak ŠPP postupně vznikala a zamyslíme se nad tím, jak to se ŠPP vypadá v současnosti, tzn. 15 let poté, co mohla být zakládána. Již dříve jsme naznačili, že pravděpodobně základní překážkou ve zřízení ŠPP je ekonomická situace škol. Základní školy nedostaly žádné dotace na zřízení těchto funkcí. Částečně byla situace řešena formou projektů. V rámci České republiky se nejdříve jednalo o projekt VIP kariéra (Vzdělání – Informace – Poradenství). Projekt probíhal v období let 2005 – 2008. V rámci něj byla na 99 školách České republiky zřízena ŠPP, která byla tvořena výchovným poradce, školním metodikem prevence, speciálním pedagogem a/nebo školním psychologem a dalšími učiteli, kteří s nimi úzce spolupracovali. Po prvních obavách, které se v řadách učitelů a ředitelů škol objevovaly, byly tyto funkce hodnoceny příznivě.

Projekt prokázal, že úspěšnost školního poradenství výrazně závisí na spolupráci odborníků a kompetentnosti učitelů řešit výchovné problémy a krizové situace. Ukázalo se také, jak je nutný přechod k prevenci a screeningu, k včasnému předávání informací o žákovi, ale na druhé straně důležité jsou také operativní odborné intervence do již nastalých problémů. Zavedení psychologické a speciálně pedagogické služby škole napomáhá:

- ◆ k efektivnímu řešení mezigenerační transmise a z ní vyplývajících problémů;
- ◆ řešit dosti vysoké procento školní neúspěšnosti žáků;
- ◆ zmírňovat potíže žáků jakkoli handicapovaných, včetně řešení problémů spojených s výskytem sociálně nežádoucích jevů, zejména s výskytem agresivity;
- ◆ adaptovat vzdělávání žáků tak, aby byli lépe připraveni na vstup na měnící se trh práce vyžadující značnou flexibilitu.

Školní psychologové a školní speciální pedagogové vnášejí do škol některá specifika poradenské práce, která jsou úzce spojena se školou. Jedná se především o vytváření systému včasné identifikace žáků, kteří potřebují odbornou pomoc. (srov. Franklová)

Moravskoslezský kraj (dále MSK) se zapojil do projektu VIP kariéra a na tomto základě zahájilo svou činnost ve školním roce 2005/2006 prvních 9 školních poradenských pracovišť.

Představitelé Moravskoslezského kraje si však uvědomovali, že počet zřízených ŠPP je silně podprůměrný. Navíc se ukázalo, že působení pracovníků ŠPP má v dané škole významný efekt. Začali proto sami iniciovat zřizování dalších ŠPP, jejichž pracovníci byli financováni z prostředků kraje. V *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje, 2006* bylo uvedeno, že ŠPP budou zřizována postupně na školách s více než 500 žáky za předpokladu naplnění personálních podmínek. Na podporu jejich činnosti vznikla hned ve školním roce 2006/2007 čtyřčlenná pracovní skupina, ve které jsou zastoupeni dva ředitelé pedagogicko – psychologické poradny, ředitelka základní školy zapojené do programu VIP kariéra a zástupkyně odboru školství MSK. Tato koordinační skupina zajišťuje metodickou, organizační a informační podporu jednotlivým pracovníkům ŠPP.

V současné době ŠPP, která jsou zřizována z pravomoci Moravskoslezského kraje, působí na základních a středních školách již pátým rokem. Nyní je zřízeno MSK na základních školách 73 ŠPP⁸. Musíme ale přiznat, že kromě těchto poradenských pracovníků působí i na jiných základních školách školní psycholog

⁸ Stav k 1.1.2012 - Dostupné z: <http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/cz/skoly-zrizujici-skolni-poradenske-pracoviste-15179/>

nebo školní speciální pedagog, které si ZŠ hradí z vlastních prostředků (většinou projektových).

V tabulce 13 uvádíme přehled základních škol v jednotlivých okresech, počet ŠPP a procento ŠPP v jednotlivých krajích i v celém MSK⁹.

Tabulka 13 - Počty ZŠ a ŠPP v Moravskoslezském kraji

okres	ZŠ	ŠPP	% ŠPP
Bruntál	42	5	11,9%
Frydek – Místek	86	15	17,4%
Karviná	67	27	40,3%
Nový Jičín	69	5	7,2%
Opava	80	14	17,5%
Ostrava	80	7	8,8%
Celkem (MSK)	424	73	17,2%

V tabulce 14 si ještě ukážeme zastoupení jednotlivých profesí poradenských pracovníků v krajích MSK. Tato skutečnost není zanedbatelná a odráží situaci v daném okrese, zejména ukazuje, kdo se ve zřizování školních poradenských pracovišť nejvíce angažuje.

Poznámka:

Jelikož čísla pracovníků ŠPP a jejich počet nesouhlasí upřesňujeme, jsou v Moravskoslezském kraji 4 školy, ve kterých působí jak speciální pedagog, tak i školní psycholog.

⁹ Počty základních škol v jednotlivých okresech jsou uvedeny na stránkách MSK. Stav k červnu 2013 - dostupné z: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/sk_seznam.html . My jsme zde nebrali v potaz školy zřizované soukromníkem nebo církví.

Tabulka 14 - počty školních speciálních pedagogů a školních psychologů ve ŠPP

okres	speciální pedagog	psycholog
Bruntál	3	2
Frýdek – Místek	7	9
Karviná	19	10
Nový Jičín	0	5
Opava	13	2
Ostrava	2	5
Celkem (MSK)	44	33

Z celkového pojetí předcházející kapitoly můžeme vyvodit, že je legislativně možné zřizovat v ZŠ školní poradenská pracoviště, ale zatím to není pravidlem (viz tabulka 14). Učitelé se proto nemohou spoléhat, že problémy, které se ve škole objevují, automaticky za ně někdo vyřeší. Ve většině případů si musí učitelé pomoci sami. Proto se v poslední podkapitole kapitoly věnované poradenství blíže věnujeme opodstatněnosti zařazení speciální pedagogiky do systému pregraduálního vzdělávání studentů učitelství základních škol. Vycházíme přitom nejen z vlastních zkušeností, ale také z ohlasů bývalých studentů, kteří již dnes působí v praxi jako učitelé běžných základních škol.

2.2 Opodstatněnost zařazení problematiky speciální pedagogiky do pregraduálního vzdělávání učitelů

Pozorný čtenář jistě postřehl, že celou druhou kapitolou prolíná přesvědčení o zvýšené potřebnosti poradenského působení na základních školách v současné době. Toto působení musí být směřováno k:

- ◆ žákům;
- ◆ kolegům;
- ◆ rodičům;
- ◆ popř. dalším subjektům vstupujících do výchovy a vzdělávání žáků;

Jelikož z předchozích statistik vidíme, že je stále nedostatečný počet poradenských pracovníků působících na základních školách, musí si ve většině případů poradit samotní učitelé. V následující části se zamýšlíme, jaké výhody může žákovi, učiteli, rodičům i dalším subjektům přinést skutečnost, že učitel bude kompetentní v oblasti speciální pedagogiky. Předpokládá to nejen povědomí o jednotlivých typech postižení, se kterými se můžeme ve škole setkat, ale také obecnější obeznámení z problematikou současných vzdělávacích trendů, legislativních opatření, praktických zkušeností apod. Nechceme studentům předkládat jakákoli dogmata, kterých by bylo nutné se držet, chceme jim pouze ukázat nespočet podkladů, které by jim pomohly orientovat se v současném vzdělávacím systému. Proto jsme si dovolili shrnout jednotlivé body, které považujeme z hlediska kompetentnosti učitele za výhodné. Jejich výčet jistě není konečný a poslouží pouze jako odrazový můstek k zamyšlení, které dále můžeme rozvíjet v rámci seminářů.

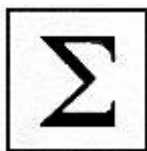
Výhody kompetentního učitele:

- ◆ Zná nezbytné diagnostické metody a umí je používat ve výuce i mimo ni.
- ◆ Na základě dlouhodobějšího pozorování a dalších diagnostických metod je schopen konkretizovat možné obtíže žáka.
- ◆ Zná možnosti řešení obtíží, a to buď v rámci dané školy, nebo s využitím školského poradenského zařízení.
- ◆ Je rodičům schopen adekvátně vysvětlit, jaké obtíže u dítěte shledává a jaké jsou alternativy jejich řešení.
- ◆ Ví, které ŠPZ je pro dítě vzhledem k jeho obtížím nejvhodnější a kde konkrétně se nachází.
- ◆ Je schopen rodičům objasnit průběh vyšetření jejich dítěte (viz § 1 odst. 3 vyhlášky č. 116/2011 Sb.).
- ◆ V případě, že žákovi je doporučena integrace v běžné třídě, je schopen rodičům objasnit možné alternativy.
- ◆ Nastíní možnosti dalšího postupu např. vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP), pokud jej ŠPZ doporučí.

- ◆ Učitel se orientuje v legislativě a ví, že pokud má rodič pro své dítě zájem o vzdělávání podle IVP, musí oficiálně podat žádost k rukám ředitele školy (viz. § 18 školského zákona č. 561/2004 Sb.).
- ◆ Podrobně vysvětlí závěry vyšetření, kterým rodiče nemusí zcela rozumět.¹⁰
- ◆ Je schopen ve spolupráci s rodiči a dalšími pedagogy sestavit efektivní IVP, vyhodnocovat jej a pracovat s IVP jako živým (otevřeným) dokumentem.
- ◆ Je schopen volit vhodné formy a metody práce, aby docházelo u žáka k postupnému zlepšování (ne k přetěžování).
- ◆ Je schopen v případě potřeby oslovit pracovníky ŠPZ a požádat o konzultaci, popř. úpravu vzdělávacích podmínek.

Závěrem kapitoly je nutné podotknout, že poradenský pracovník na jakékoli úrovni (PPP, SPC, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog, třídní učitel atd.) musí dodržovat jisté etické zásady, které s poradenstvím souvisejí. V přehledu je můžeme uvést následovně:

- ◆ maximálně respektujeme potřeby a přání žáka (i zákonného zástupce);
- ◆ zjištěné údaje citlivě a kompetentně interpretujeme;
- ◆ žákovi (zákonnému zástupci) sdělíme, jak budeme se zjištěnými údaji nakládat;
- ◆ zachováváme mlčenlivost – informace předáváme pouze učiteli, který je nezbytně potřebuje, vždy se souhlasem zákonného zástupce;
- ◆ dbáme na ochranu údajů při evidenci;
- ◆ nepřekračujeme odbornou kompetenci – poskytujeme je ty služby, které spadají do naší odbornosti.



Shrnutí kapitoly

Druhá kapitola se věnuje poradenskému systému v současném školství. Vycházíme přitom stručně z historického náhledu na tuto situaci. V návaznosti na ni můžeme konstatovat, že:

¹⁰ Pracovníci ŠPZ sice rodičům závěry a doporučení vysvětlí, ale rodič to slyší poprvé a mnohdy si mnoho věcí potřebuje znovu ujasnit.

- ◆ před rokem 1990 nevyvstávala pro učitele základních škol nezbytnost pochopení problematiky speciální pedagogiky, jelikož se zde žáci s postižením nevzdělávali;
- ◆ již v 60. letech 20. století vznikala první poradenská zařízení – PPP a setkáváme se také s poradenským pracovníkem na základní škole – výchovným poradcem – ten byl do 90. let 20. století jediným poradenským pracovníkem ve škole a věnoval se zejména profesnímu poradenství;
- ◆ v 90. letech 20. století vznikala další poradenská zařízení – speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče;
- ◆ na přelomu století byla poskytnuta základním školám možnost zřizování školních poradenských zařízení;
- ◆ po roce 2000 vstupovala v platnost nová legislativa, která problematiku poradenství výrazně ovlivňuje;

Mimo jiné se také zabýváme konkrétními ukázkami fungování ŠPP a zejména jejich četností v Moravskoslezském kraji. Musíme přiznat, že i když tato pracoviště si již v mnohých školách budují své stabilní místo, je stále většina škol, kde si učitel musí poradit sám. Proto v závěru kapitoly poukážeme na výhody učitele obeznámeného s problematikou speciální pedagogiky.

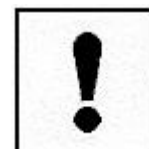
Kontrolní otázky a úkoly:

1. Kde najdete obecné vymezení základních činností školských poradenských zařízení.
2. Uveďte společné a rozdílné atributy PPP a SPC.



Úkoly k textu

Charakterizujte základní činnosti školských poradenských zařízení (vyjděte z vyhlášky č. 72/2005 Sb.).



Otázky k zamyšlení:

1. V příloze 2 si všimněte, kterých SPC je v Moravskoslezském kraji nejvíce a zamyslete se nad tím proč. Využijte své znalosti z oblasti základů speciální pedagogiky.



2. Ve schématu poradenských služeb máte uvedené jiné subjekty, které mohou být v poradenských aktivitách školy nápomocny. Zamyslete se nad tím, o které subjekty se může jednat a jak byste je v konkrétním případě využili.

**Korespondenční úkol**

1. Specifikujte základní rozdíl mezi speciálním pedagogem v PPP (SPC) a školním speciálním pedagogem.

3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v základní škole – vybrané problémy

V této kapitole se dozvíte:

- ◆ přehled nejčastějších poruch, se kterými se v rámci integrace na základních školách učitelé setkávají;
- ◆ vytváření nerestriktivního prostředí ze strany učitele (využití vhodných výukových materiálů, úprava vzdělávacích strategií);
- ◆ rozdělení vybraných poruch podle míry vyrovnávacích a podpůrných opatření;
- ◆ jednotlivé kroky vedoucí od učitelské diagnostiky až po tvorbu IVP;

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ◆ objasnit podstatu nejčastějších poruch, se kterými se pedagogové v běžné základní škole setkávají
- ◆ vysvětlit postup řešení konkrétního problému od diagnostiky, přes spolupráci s rodiči a poradenskými zařízeními až po reedukaci;
- ◆ samostatně sestavit IVP pro konkrétní případ poruchy;
- ◆ charakterizovat základní diagnostické metody využitelné při diagnostice SVP.

Klíčová slova kapitoly:

Integrace, inkluze, nerestriktivní prostředí, inkluzivní praxe, diagnostika, diagnóza, diagnostické metody, individuální přístup, zpráva školy o žákovi, zpráva z pedagogicko-psychologické poradny (PPP), zpráva ze speciálně pedagogického centra (SPC), odborný posudek, individuální vzdělávací plán (IVP), reedukace specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom.

Průvodce studiem

V této kapitole doložíme na základě statistických údajů (viz kapitola 1), se kterými postiženími se učitel na základní škole setkává nejčastěji. U těchto případů se seznámíte s pedagogickou diagnostikou a reedukační praxí v běžných základních školách. Na konkrétních příkladech si ukážeme, jak diagnostikovat žáka, vypracovat zprávu školy o žákovi pro školní poradenské zařízení a na základě zprávy školního poradenského zařízení vypracovat individuální vzdělávací plán pro konkrétní druh poruchy či postižení.

Časové ohraničení zvládnutí této kapitoly bude velmi individuální, dle Vaší osobní zkušenosti s řešením konkrétních diagnostických problémů.



Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami znamená společné soužití postižených a běžné populace ve škole i mimo ni. Cílem není jen společný pobyt obou skupin v jedné třídě, ale skutečné soužití – **inkluzi**. Integrace vede žáky k toleranci individuálních rozdílů, ke vzájemné pomoci a ohleduplnosti. Právní normou pro školskou integraci je školský zákon č. 561/2004 Sb.

Integrace je právním krokem, který vyžaduje několik základních opatření:

- ◆ ve zprávě (popř. odborném posudku) z PPP či SPC je uvedeno, že porucha vyžaduje integrační opatření;
- ◆ žák je uveden v zahajovacím výkazu jako integrovaný žák;
- ◆ žák je většinou vzděláván podle IVP;
- ◆ žákovi je poskytnuta speciální péče nad rámec vyučování.

Integrovaný žák je zařazen do třídy, kde se setkává se spolužáky různé úrovně nadání pro jednotlivé předmětové oblasti. Je vyučován společně s nimi, důležitý je však způsob výuky – metodika osvojování problémových oblastí.

Cílem vzdělávání v našich školách je tzv. nerestriktivní¹¹ vzdělávací prostředí (Hájková 2010). Přesto musíme přiznat, že existují jisté překážky, které efektivní integraci do jisté míry ztěžují. Jako velmi závažné překážky můžeme jmenovat: (Hájková, 2005)

- ◆ podporu asimilace – v rámci integračního procesu nemůžeme očekávat adaptaci žáka na normové hodnoty a výkony ostatních žáků, ale je nezbytné se orientovat na jeho individuální rozvoj;
- ◆ objektivita diagnostiky – není nezbytné určit přesný typ a stupeň postižení, ale zaměřit se na míru podpůrných opatření, které žák potřebuje k překonání svých obtíží, přičemž je nezbytné využít všech dostupných informací o dítěti, což je obtížné splnit v odděleném prostředí poradny (Cline In: Hájková, 2005);
- ◆ stigmatizace v procesu integrace – není důsledkem samotného označování jedince s postižením (mnohdy viditelným), ale celkového znevýhodnění v rámci sociálního prostředí (uznávaný systém hodnot).

Základní podmínkou nerestriktivního prostředí je požadavek na jeho přístupnost (fyzickou – např. architektonickou i komunikační) a prostupnost (vertikální i

¹¹ neomezující, podporuje přístupnost a prostupnost prostředí

horizontální dle charakteru vzdělávacího programu). K přístupnosti vzdělávacího prostředí a prostupnosti vzdělávacího systému mohou přispět i pedagogové základních škol pomocí úpravy výukových materiálů či výukových strategií.

Výukový materiál lze upravit:

- ◆ podle náročnosti – diferenciací pro žáky nadané, průměrné, popř. s mentálním postižením;
- ◆ podle druhu a stupně postižení žáka (zvětšený černotisk, Braillovo písmo, jasné a jednoduché věty bez složitých souvětí apod.);
- ◆ zadávání úkolů (postupné zadávání pro žáky s ADHD, strukturované učení – PAS).

Úprava výukových strategií: (Hájková, 2010)

- ◆ frontální výuka – stále lze říci, že se jedná o nejčastější formu výuky, pro žáky s SVP není nejvhodnější, jelikož se dítě v množství spolužáků může „ztratit“;
- ◆ kooperativní učení – skupinové učení, které probíhá většinou v heterogenních skupinách (2 – 6), náročné na přípravu učitele – volba vhodného úkolu; pro žáky s SVP vhodná v případě, že ostatní spolužáci dítě respektují a přijímají mezi sebe;
- ◆ vrstevnická podpora – jedná o určitou formu tutoring, kde jeden žák tutorem podporuje spolužáka ve zlepšení v určité oblasti; využitelné mezi žáky běžné populace a postiženými, ale také pouze mezi žáky běžné populace, popř. v malotřídních školách, u žáků mimořádně nadaných apod.;
- ◆ kognitivní a metakognitivní strategie – princip spočívá v tom, abychom nechali žáka učit se způsobem, který mu vyhovuje, je schopen seberegulace a sebevzdělávání.

Při zavádění inkluzivní praxe by pedagog měl:

- ◆ provést diagnostiku vstupních podmínek (možnost zapojení ostatních pracovníků školy, zhodnocení vlastních sil, zajištění poradenských opor. aj.);
- ◆ připravit časový plán průběžné spolupráce se všemi zainteresovanými stranami (ostatními pedagogy školy, s rodiči, asistenty a poradenskými pracovníky);

- ◆ průběžně hodnotit tempo a úspěšnost zaváděných inkluzivních opatření;
- ◆ přijmout nové pojetí role rodičů jako spolupracovníků a partnerů, jejichž znalost dítěte, schopnost jej ovlivňovat a názory mohou být cenné pro inkluzivní praxi školy.

V současné době se primárně neorientujeme na kategorie postižení, ale stále větší důraz je kladen na míru podpory, kterou daná osoba potřebuje. Tuto podporu můžeme rozdělit následně: (Hájková, 2010)

- ◆ občasná podpora – podpora krátkodobá, přechodná;
- ◆ omezená podpora – časově omezená podpora;
- ◆ rozsáhlá podpora – průběžná, časově neomezená podpora, alespoň v jednom prostředí, kde se jedinec pohybuje (např. škola);
- ◆ úplná podpora – celoživotní, ve všech typech prostředí, kde se jedinec pohybuje.

Výše uvedeným členěním se budeme řídit i v následujícím přehledu jednotlivých druhů poruch a postižení, se kterými se může pedagog v běžné základní škole setkat. Musíme přiznat, že v jednotlivých obdobích školního života může u kteréhokoli žáka dojít k určité potřebě individualizace v rámci výuky a využívání podpůrných opatření. Tato situace může být přechodná, ale vyžaduje přesnou a účinnou diagnostiku

V posledních 20 letech je v ČR prosazováno společné vzdělávání postižených a nepostižených žáků, které přispívá k optimální sociální integraci postižených jedinců do společnosti. V kapitole 1 (tabulky 1 – 11) jsou uvedeny současné statistické údaje, ze kterých je patrné, které druhy postižení jsou nejčastěji v současnosti do základních škol integrovány.

Z analýzy údajů ve výše uvedených tabulkách vidíme, že výrazně nejvyšší počet žáků s SVP vzdělávaných v běžných základních školách, jsou žáci se specifickými poruchami učení. U ostatních postižení můžeme sledovat, že dochází buď ke stagnaci, nebo k mírnému nárůstu počtu těchto žáků integrovaných v běžných základních školách.

V současné době se často v souvislosti se školní neúspěšností hovoří o žácích z nevyhovujícího sociokulturního prostředí a o dětech imigrantů. Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k

řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. (vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, § 1, odst. 6). Jelikož kategorie cizinců není řazena mezi žáky se zdravotním postižením (i když se to samozřejmě nevylučuje), není zařazena ani do výše uvedených statistik (viz kapitola 1) a uvádíme ji samostatně zde na tomto místě.

Tabulka 15 – počty žáků – cizinců v základních školách

Školní rok	Žáci v ZŠ celkem	Cizinci s trvalým pobytem	Azylanti
2012/2013	807 950	11 835	197
2011/2012	794 642	11 658	212
2010/2011	789 486	11 634	400
2009/2010	794 459	11 331	438
2008/2009	816 015	10 878	419

Pro podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné využít podpurná a vyrovnávací opatření. Vyrovnávacími opatřeními jsou využívána zejména při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Mezi vyrovnávací opatření řadíme:

- ◆ využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků;
- ◆ poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku;
- ◆ využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení;
- ◆ výuku podle individuálního vzdělávacího plánu;
- ◆ využívání služeb asistenta pedagoga.

Pro zdůraznění nezbytné kompetentnosti učitelů je důležitý fakt, že vyrovnávací opatření mohou být poskytována na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Tento fakt vede k posílení diagnostických kompetencí učitelů.

Podpurná opatření jsou směřována ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením a žáků mimořádně nadaných. Rozumíme jimi:

- ◆ využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů;

- ◆ zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;
- ◆ poskytování pedagogicko-psychologických služeb;
- ◆ zajištění služeb asistenta pedagoga;
- ◆ snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině;
- ◆ jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

3.1 Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření

Inkluze žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření je pro školu minimální zátěží. Pro tyto žáky jsou navrhována opatření dočasná a dostačující je individuální přístup. Úpravy a podpůrná opatření v tomto případě zajišťuje škola s využitím svých poradenských pracovníků. Jedná se o vypracování individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP), provedení úpravy učebních materiálů, popř. změna v hodnocení či zavedení kompenzačních pomůcek. (Hájková, 2010)

Do této skupiny patří většina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách. Jedná se o žáky ze slabého sociokulturního prostředí a zejména o žáky se specifickými poruchami učení (dále SPU). Především u těchto skupin je důležitá přesná diagnostika pedagoga, který žáka primárně identifikuje a doporučí rodičům další postup řešení, popř. vyšetření ve školském poradenském zařízení, v tomto případě nejčastěji PPP. V případě souhlasu ze strany rodičů, vypracuje učitel zprávu školy o žákovi. Po diagnostice na PPP a následném doporučení podpůrných opatření vypracovává učitel (popř. školní speciální pedagog) IVP, přičemž spolupracuje s ostatními pedagogy, poradenským zařízením, rodiči žáka a žákem samotným. Dle potřeby zařadí takto diagnostikovaného žáka do následné reedukační péče školního speciálního pedagoga (pokud ve škole působí).

U žáka ze slabého sociokulturního prostředí se brzy po vstupu do školy objevují negativní vztahy ke škole, které mohou přerůst v negativní vztahy vůči učiteli i spolužákům. Dítě (zejména dítě předškolního a mladšího školního věku) striktně přebírá názory svého okolí, v tomto případě zejména rodičů. Jelikož rodiče těchto žáků ve většině případů nemají kladný vztah ke vzdělání, přenášejí tento názor i

na své děti. Děti pak nemají motivaci k učení a formují si výrazně lhostejný či odmítavý vztah ke škole. Z tohoto důvodu velmi často dosahují špatných výsledků, což je utvrzuje v tom, že školní vzdělání není důležité a snižuje jejich sebehodnocení. Z toho pramení potřeba vyhnout se neúspěchu a z těchto žáků se mnohdy stávají záškoláci. V případě, že učitel je schopen analyzovat vztah rodiny a žáka ke škole, je možné negativním projevům v oblasti chování předejít. (srov. Vágnerová, 2005) Pomoc dětem ze sociokulturního znevýhodnění je plně v rukou učitelů, kteří mohou nastavit efektivní vyrovnávací opatření.

Úspěch žáka – cizince ve škole do značné míry závisí na stupni osvojení vyučovacího jazyka, ale také vztahu k majoritní společnosti a v neposlední řadě také na národnosti žáka.

V následující části si stručně připomeneme podstatu jednotlivých typů SPU a ADHD, nastíníme postup od vlastní identifikace poruchy až po její reedukaci.

Dyslexie – je specifická porucha čtení, při které se dítě obtížně učí číst, přestože jsou využívány vhodné vyučovací metody, má adekvátní rodinné zázemí a přiměřené nadání. Ve čtení je postižena rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. Na počátku si žák s dyslexií plete písmena, neumí je skládat ve slabiky a slova. Čte pomalu, písmena pouze hádá, vrací se na počátek slov. Když přečte text, nepamatuje si, co četl. Mechanické dlouhodobé čtení nevede ke zlepšování, naopak vytváří u dítěte negativní vztah k této činnosti a škole vůbec. Starší žáci mohou číst poměrně rychle a správně, ale k porozumění potřebují pročitat text opakovaně. Tato porucha negativně ovlivňuje práci ve všech naukových předmětech, kde je zapotřebí práce s textem.

Dysgrafie – je porucha, při které má jedinec ztíženou schopnost naučit se čitelně psát. Písmena bývají příliš velká, kostrbatá, nevejdou se do řádku. Dítě píše velmi pomalu, na každé písmeno vynakládá velké úsilí. Jiným projevem dysgrafie je psaní příliš malých písmen a časté škrtnání. Dítě si není jisté vybavováním písmen ani hláskovou stavbou slov, takže někdy píše nejdříve písmena z druhé části slova. Přepisování sešitů nevede ke zlepšování, naopak žáka vyčerpává a konečný výsledek je horší než první pokus. Žáci vydávají tolik energie na psaní, že jim již nezbyvá na další aktivity, jako je aplikace gramatických pravidel či přemýšlení o textu. Dysgrafie postihuje všechny předměty, kde se musí psát, také matematiku,

jelikož zaměňuje čísla a zapisuje je nečitelně. Obvykle žák nezvládá ani rýsování. Řešením je psaní tiskacím písmem či psaní na počítači.

Dysortografie – je porucha, která postihuje osvojování gramatiky. Projevuje se chybovostí ve specifických ortografických jevech, ale sekundárně je též jednou z příčin neschopnosti aplikovat gramatická pravidla. Právě při psaní žáka s dysortografií je zřejmý deficit ve vývoji kognitivních funkcí a časté je také spojení dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Dyskalkulie – je porucha v osvojování matematických dovedností a stejně jako u dyslexie se předpokládá určitá míra dědičnosti. (Novák, 2004) Podstatou jsou změny ve struktuře a funkci mozku, které se manifestují v obtížích při nabývání matematických vědomostí a dovedností.

Dyspraxie – je porucha zahrnující obtíže v koordinaci pohybů a celková neobratnost, svalová ztuhlost nebo přílišné svalové napětí, které v závažnějších případech přetrvává až do dospělosti. (Zelinková, s. 167).

Jako česká specifika, která se v zahraniční odborné literatuře neobjevují, řadíme dyspinxii projevující se obtížemi ve výtvarném projevu a dysmuzii, která se projevuje sníženými hudebními schopnostmi.

ADHD/ADD – je psychiatrická porucha, při níž má dítě výrazné obtíže v soustředění, je impulzivní a hyperaktivní. Dítě se nedokáže v určité chvíli zastavit a reagovat na pokyn učitele. Ví, jak by mělo zareagovat, ale vzorec chování se mu nevybaví. Ve škole si žák většinou uvědomuje, že má obtíže v sociálním chování. Snaží se je překonat tak, jak ho to rodiče a učitel učí. To však vyžaduje soustředění a posléze vede k sociální únavě. Vyčerpání, strach ze selhání, obava, že zklame dospělé, které má rádo, pak vedou ještě k větším chybám v chování. Tato porucha mívá neurobiologické příčiny, proto je často nutné kombinovat cílený nácvik chování a podávání léků. Důležitý je klidný přístup a jednoznačné vytýčení požadavků. S věkem a dozráváním CNS se projevy mění, ale u 65-70% jedinců projevy přetrvávají do adolescence a mladé dospělosti. (Vágnerová, 2005)

Diagnostický a reedukační proces se v případě SPU, popř. ADHD skládá z několika částí:

- ◆ učitelská diagnostika;

- ◆ vypracování zprávy o dítěti;
- ◆ diagnostika na PPP;
- ◆ vypracování zprávy nebo odborného posudku pracovníky PPP;
- ◆ vypracování IVP pop splnění všech podmínek včetně reedukačního plánu.

Učitelská diagnostika využívá zejména metody pozorování a analýzy prací žáka, může být doplněna rozhovorem s rodiči, popř. s žákem. V rámci ní mohou být učiteli nápomocni i členové ŠPP (více kapitola 4).

Zprávu o dítěti většinou vypracovává třídní učitel, který zná dítě nejlépe, popř. ve spolupráci s dalšími učiteli působícími v dané třídě, výchovným poradcem nebo školním speciálním pedagogem. Součástí zprávy o dítěti jsou následující části:

- ◆ základní údaje o dítěti;
- ◆ prospěch a dosavadní opatření školy;
- ◆ projevy žáka ve škole ve vyučování i mimo ně (je zde nabídka projevů, ze kterých si učitel pouze vybírá ty, které odpovídají naturelu dítěte);
- ◆ závady v chování;
- ◆ soužití s vrstevníky;
- ◆ mimoškolní zájmová činnost;
- ◆ příprava na vyučování.

Ukázka vyplněné zprávy o dítěti, která slouží jako podklad k vyšetření na PPP (samozřejmě bez identifikačních údajů), bude k dispozici v příloze.

Diagnostika na PPP je zaměřena na zjišťování:

- ◆ intelektových předpokladů dítěte;
- ◆ úrovně čtení, psaní, počítání;
- ◆ úrovně jednotlivých funkcí podmiňující možnou poruchu (zrakové, sluchové vnímání, motorika, prostorová a pravolevá orientace apod.);
- ◆ analýzu školních prací (dítě s sebou přináší k vyšetření školní sešity);
- ◆ chování při vyšetření (pozornost, pečlivost, zájem dítěte apod.).

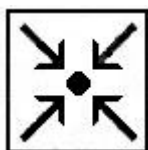
Po provedení diagnostiky PPP vydá zprávu ze závěrů vyšetření nebo odborný posudek, popř. obojí.

Zpráva z vyšetření obsahuje:

- ◆ osobní údaje;
- ◆ současný stav (závěry ze zprávy školy);
- ◆ závěry psychologického vyšetření;

- ◆ závěry speciálně pedagogického vyšetření;
- ◆ doporučení pro školu;
- ◆ doporučení pro domácí přípravu.

Protože považujeme za důležité zdůraznit závěry, uvádíme odborný posudek v příloze 3. V následujícím příkladu vybíráme ze zprávy pouze doporučení pro domácí práci. Podrobné doporučení je velice důležité. Musíme si uvědomit, že rodiče většinou neví, jak s dítětem pracovat. Zde se dovídají pouze základní informace, které by měly být adekvátně rozvíjeny na základní škole, a to buď třídním učitelem, výchovným poradcem nebo školním speciálním pedagogem.



Příklad:

Doporučení pro domácí procvičování: každodenní práce "s tužkou v ruce"- např. nejen opisy, přepisy, výpisy daných slov s určitým písmenem, ale také uvolňovací cvičení, práce na ploše, vybarvování, obkreslování, stříhání a lepení, psaní na svislou podložku, jednotážky, krátkodobé činnosti zaměřené na procvičování písemného projevu. U tohoto nácviku pracujte metodou "raději méně a správně", podporujte samostatnost chlapce, důležité je vedení a nácvik důslednosti. Musíme počítat s krátkodobou pozorností, Petr potřebuje určená jasná pravidla, musí vědět, co a jak dlouho bude dělat, samozřejmostí je nejen pochvala (to už zná), ale také ocenění jeho snaživosti a vykonané práce.

Dále doporučujeme procvičovat denní hlasité čtení, např. formou střídavého čtení: vyznačit text, který se bude procvičovat, poté každou větu celkem přečíst 3x: 1. rodič, 2. rodič současně s Petrem, čtení téže věty Petr sám.

V příloze 3 uvádíme kompletní odborný posudek, který slouží jako podklad pro integraci žáka s SPU. Obsahuje podrobné doporučení týkající se vlastního vyučování, ale také reedukační péče. Důležité je období platnosti posudku. Po tomto datu již nelze žáka vykazovat jako individuálně integrovaného. Ve vyhlášce č. 116/2011 Sb., která nabyla účinnosti 1. 9. 2011 se uvádí: „*Výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky jsou zpráva z vyšetření a doporučení obsahující návrhy úprav ve vzdělávání žáka..... Doporučení je platné po dobu určitou, odpovídající jeho účelu; v případě doporučení zařazení žáka do školy nebo vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením však nejvýše po dobu jednoho roku.*“ (§ 1 odst. 5)

Pamatujte!

- ◆ Veškeré závěry vyšetření dostává zákonný zástupce, který je pak dále předává do základní školy.
- ◆ Zpráva a doporučení se vydávají nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení vyšetření. (vyhláška č. 116/2011 Sb. § 1 odst. 5)
- ◆ Na základě doporučení PPP můžeme vypracovat IVP. Nezapomeňte, že na základně školského zákona č. 561/2004 Sb. § 18 o něj musí požádat zákonný zástupce žáka.
- ◆ Je – li doporučena reedukační péče¹², pak probíhá většinou přímo na základní škole. Jsou však i případy, kdy děti docházejí na reedukační péče na PPP.

Poslední otázkou, kterou nám ještě zbývá objasnit, je následná péče o žáka s SPU v rámci běžného vzdělávání. S tím úzce souvisí i tvorba individuálního vzdělávacího plánu. IVP tvoří učitel ve spolupráci se zákonnými zástupci a dalšími subjekty. Přesná struktura IVP není striktně dána, legislativa pouze upravuje základní údaje, které musí obsahovat (vyhláška č. 72/2005 Sb. § 6) a školy si jej upravují podle potřeb žáka, vlastních zkušeností a nároků.

Z vlastních zkušeností uvádíme osvědčenou strukturu IVP pro žáky s SPU:

- ◆ osobní údaje;
- ◆ diagnostika;
- ◆ vzdělávací program;
- ◆ rozsah reedukační péče (např. 1 hodina týdně);
- ◆ obsah reedukační péče (vyplývá z odborného posudku z PPP, rozvíjíme funkce, které jsou deficitní – stanovujeme si nejen celkový cíl reedukace, ale postupné dílčí cíle, které se snažíme naplnit v průběhu reedukačního procesu);
- ◆ obecné zásady platné pro všechny vyučovací předměty – např. způsob zadávání úkolů, navýšení časového prostoru pro vypracování úkolu, způsoby hodnocení apod.);
- ◆ postupy při spolupráci s rodiči;

¹² Termíny reedukační péče, speciálně pedagogická péči, popř. nápravná péče, které jsou užívány jak pracovníky PPP, tak i učiteli, považujeme za synonyma.

- ◆ podrobně rozpracovat cíle a pedagogické postupy v předmětech, kde se porucha nejvíce projevuje (nejčastěji jazyky, popř. matematika, fyzika u žáka s dyskalkulií).

Ukázku kompletního individuálního vzdělávacího plánu uvedeme v LSM kurzu a studenti s ním budou pracovat v průběhu seminářů.

Pamatujte!

- ◆ IVP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné vypracovat do 1 měsíce po nástupu žáka do školy, popř. po zjištění SVP, (vyhláška č. 73/2005 Sb. § 6 odst. 5);
- ◆ IVP je součástí dokumentace žáka;
- ◆ IVP slouží jako otevřený dokument, který může být aktuálně doplňován v průběhu celého sledovaného období.

3.2 Inkluze žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření

Potřeby těchto žáků jsou zvýšené, je zapotřebí zajistit podstatnější úpravy vzdělávání dle předem sestaveného individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích postupech v režimu školní práce a mimoškolní přípravy i plán kontroly navržených reedukačních opatření dle charakteru individuálních potřeb žáka. Žáci z této skupiny již většinou přicházejí do školy jako diagnostikovaní a bývají již v péči PPP nebo SPC. Pro pedagoga odpadá proto nutnost vypracování primární zprávy pro školní poradenské zařízení a na základě obdrženého odborného posudku z PPP nebo SPC vypracuje aktuální IVP ve spolupráci s rodiči a se všemi zúčastněnými pedagogy i odborníky dle druhu postižení.

Vyhodnocení opatření by mělo probíhat v pravidelných intervalech minimálně dvakrát za pololetí v rámci školy v součinnosti se žákem a jeho zákonnými zástupci. Jednou za půl roku by mělo dojít k vyhodnocení opatření v součinnosti s poradenským zařízením. V těchto případech bývá důležitá role pedagogického asistenta nebo osobního asistenta.

Do této skupiny řadíme především žáky se sluchovým a zrakovým postižením a některé formy autismu, včetně některých forem Aspergerova syndromu (dále

PAS). Na rozhraní této skupiny a skupiny následující jsou žáci s lehkým mentálním postižením. Jelikož v tomto textu není prostor a není ani jeho cílem podrobně charakterizovat všechna postižení, zaměříme se na ta, která se postupně dostávají do běžných škol, a dle našeho názoru jim není věnována velká pozornost. V současné době se stále více hovoří o poruchách autistického spektra (dále PAS) a můžeme říci, že žáci s těmito poruchami jsou stále častěji integrováni do běžných škol, zejména tehdy, jestliže se jejich inteligence nenachází v pásmu mentální retardace.

Autismus – patří mezi pervazivní¹³ vývojové poruchy. Tyto poruchy závažným a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj dětí již od raného dětství. Autismus je souhrnný název pro různé, někdy dost těžko definovatelné varianty s podobnými projevy. Mezi charakteristické znaky autismu patří tzv. triáda:

- ◆ poruchy v oblasti komunikace
- ◆ poruchy v oblasti sociálních vztahů
- ◆ poruchy v oblasti představitosti

Dítě potřebuje zažít určitou jistotu, kterou mu umožňují stereotypy. Ty jsou v chování žáků s autismem velmi časté. Pokud chce učitel předejít problémům, přistoupí na žákem vyžadované stereotypy. Pokud přece jen dojde k nepředvídatelné události, musíme s žákem s autismem zacházet velmi rozvážně. Pokud dopředu víme o to, že výrazná změna nastane, připravujeme na ni žáka postupně.

Aspergerův syndrom – patří do poruch autistického spektra. Charakteristický je disharmonický vývoj osobnosti s převažující poruchou v oblasti socializace a komunikace. Na rozdíl od dětského autismu nebývá narušen vývoj řeči či inteligence. Verbální projev bývá nápadný monotónností, tendencí k dlouhým monologům, pedantický důraz na správnost použití jazyka. Často nechápou metafory, humor, slovní hříčky. Mívají nestandardní záliby především technického charakteru. Ve škole mnohdy selhávají, ačkoliv nemají sníženou inteligenci, protože své schopnosti nedokáží využít. Často bývají přidruženy další potíže, např. hyperaktivita a s poruchou pozornosti (ADHD) či specifické poruchy učení (SPU).

¹³ pervazivní – všezachvacující, všeprostupující

Pro učitele je nezbytné si uvědomit, že žák s Aspergerovým syndromem nemá zásadní problém naučit se řadu faktů, ale naučené vědomosti není schopen aplikovat do běžného života. Výrazné narušení je patrné v oblasti komunikace, což ještě více ztěžuje efektivitu učení.

Vzhledem k tomu, že pedagog je již předem informován o nástupu žáka s PAS do třídy, může se na tuto situaci postupně připravovat. Rodiče předají škole odborný posudek ze speciálně pedagogického centra (dále SPC), které má žáky s těmito poruchami na starosti. Na jeho základě je pak vypracován individuální vzdělávací plán (dále IVP) v součinnosti všech zainteresovaných pedagogů, poradenských pracovníků a zákonného zástupce.

Uvádíme zde konkrétní příklady posudků a následného IVP z běžné základní školy pro případ integrace žáka s Aspergerovým syndromem (PAS), který je také diagnostikován jako mimořádně nadaný.

V příloze 4 uvádíme odborný posudek, který slouží jako podklad pro integraci žáka v běžné základní škole. Příloha 5 předkládá IVP vypracovaný pracovníky dané základní školy.

3.3 Inkluze žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření

V případě žáka s intenzivní potřebou podpůrných opatření je vyžadována výrazná úprava průběhu vzdělávání s výraznou osobní i materiální podporou. Plán kontroly navržených reedukačních opatření se sestaví dle charakteru aktuálních potřeb žáka.

Také žáci z této skupiny již přicházejí do školy jako diagnostikovaní a bývají již v péči PPP nebo SPC. Primární práce učitelů tedy spočívá v tvorbě IVP ve spolupráci s rodiči a pracovníky SPC.

Vyhodnocení opatření by mělo probíhat v pravidelných intervalech minimálně dvakrát za pololetí v rámci školy v součinnosti se žákem a jeho zákonnými zástupci. Jednou za půl roku by mělo dojít k vyhodnocení opatření v součinnosti s poradenským zařízením.

V procesu plánování zjišťujeme:

- jaké jsou speciální vzdělávací potřeby žáka;

- ◆ na jakých silných stránkách můžeme v práci se žákem stavět a které je třeba více rozvíjet;
- ◆ jaké budou cíle naší pedagogické intervence;
- ◆ jaké úpravy výukových materiálů a prostředí budou zapotřebí;
- ◆ kdo z odborníků se bude na optimalizaci vzdělávacího procesu podílet;

Do této kategorie můžeme začlenit žáky se středně těžkým stupněm mentálního postižení. Pro začlenění těchto žáků je nezbytná přítomnost asistenta pedagoga při všech činnostech žáka.

Individuální integrace žáků s mentálním postižením do běžných škol není v současné době příliš častá a oblíbená ze strany učitelů. Většina učitelů se jí obává. Vyplývá to i z průzkumů, které jsou prováděny v rámci bakalářských a závěrečných prací. Nicméně rodiče žáků s mentálním postižením v mnoha případech vyžadují pro své dítě společné vzdělávání s běžnou populací. Rodiče většinou chtějí, aby jejich dítě mělo co nejvíce zkušeností s běžnou školou a také se svými vrstevníky. Ve většině případů je ale pro rodiče obtížné najít vhodnou školu pro své dítě. Ředitelé reagují slovy, že se „speciální“ škole by mu bylo lépe. (srov. Hájková, 2010)

Přesto se najdou základní školy, které vzdělávání žáka s mentální retardací berou jako výzvu a nejen že žáka do školy přijmou, ale také se ho snaží maximálně rozvíjet. V příloze 6 uvádíme zprávu školy pro SPC u žáka pak s mentálním postižením. V příloze 7 pak zprávu zpracovanou v SPC, všimněte si, jak je tato zpráva podrobná. IVP uvedeme v rámci LSM kurzu.

3.4 Diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole

Diagnostika je součástí práce pedagoga i poradenských pracovníků. Umožňuje „rozpoznávat a porozumět průběhu a výsledkům vzdělávání a aktuálnímu stavu dítěte i souvislostem a příčinám tohoto stavu“ (Čáp, Koutná, Krejčová et al. 2009) Důležitá je především raná diagnostika, která umožní včasnou a efektivní intervenci. (Hájková, 2010).

Diagnostika slouží především jako pedagogův nástroj poznání specifických a individuálně probíhajících učebních procesů a podmínek vyučování

diagnostikovaného žáka. Pedagog sám je nezastupitelným diagnostikem vnitřních podmínek výuky ve třídě, v níž probíhá výchovně vzdělávací činnost.

Pedagogové působící ve školách mají možnost sledovat žáka prakticky každodenně, celoročně a průběžně sledovat účinnost zvolených metod a didaktických postupů, které jsou při řízení jeho učební činnosti voleny. Mají možnost reagovat změnami a úpravami těchto postupů bezprostředně poté, co stávající postupy shledají málo efektivními. Mají možnost sledovat žáka v různorodých situacích, které se i v průběhu učebního dne významně mění změnami předmětů, změnami vyučujících a někdy i změnami učebních skupin, v nichž se žák pohybuje.

Doporučení pro diagnostickou činnost (Dvořáková, 2002):

- ◆ diagnostika třídy i žáka je dlouhodobý proces;
- ◆ diagnostická zjištění je třeba konzultovat s ostatními pozorovateli žáka (další učitelé apod.);
- ◆ je třeba brát v úvahu etiologické hledisko (příčiny žakových neúspěchů jsou většinou vázány na minulé období, uplynulý vývoj);
- ◆ diagnostiku nelze provádět rutinně, neosobně;
- ◆ diagnostické závěry se musí pojit s návrhy konkrétních opatření, alternativních postupů při učební činnosti žáka, kompenzačních i reedukačních postupů nad rámec obvyklých postupů v práci pedagoga.

Diagnostika prováděná pedagogem ve třídě by měla zahrnovat: (Hájková, 2010)

- ◆ syntézu dat o osobnosti žáka a jeho rodinném i širším sociálním prostředí, dosavadní vzdělávací dráze, výsledcích v diagnostických testech a zkouškách;
- ◆ analýzu dosavadních výsledků učební činnosti žáka, přehled jeho výkonů, rozbor jeho projevů;
- ◆ diagnostiku sociálních vztahů žáka, výsledky sledování jeho sociální komunikace a interakce;
- ◆ diagnostiku školní třídy jako sociální skupiny, v níž se žák pohybuje a má určitý sociální status (diagnostika sociability SO-RAD, diagnostika klimatu třídy);
- ◆ diagnostiku hodnotové orientace žáka (Test hodnot, Test tří přání).

- ◆ diagnostiku sebepojetí žáka (Rosenbergova škála, Dotazník osobní autonomie);
- ◆ diagnostiku zájmů žáka;
- ◆ diagnostiku perspektivní orientace žáka;
- ◆ diagnostiku učebního stylu žáka.

Diagnostické metody

V současné době je kladen důraz na to, aby byla diagnostika prováděna především v přirozených podmínkách dítěte a aby diagnostické postupy byly co nejvíce vývojově přiměřené.

Důležité diagnostické nástroje jsou portfolio (rozbor výsledků činnosti žáka), diagnostika vycházející z výuky (dlouhodobější proces, aktuální stav úrovně vědomostí a znalostí žáka vzhledem k výukovým cílům). Neméně důležité jsou diagnostické nástroje jako pozorování třídy, rozhovor s žáky a kolegy, dotazníky a posuzovací škály.

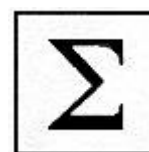
Závěrečné podklady pro návrh konkrétních výchovně vzdělávacích opatření a tvorbu IVP by měly dle druhu poruchy či postižení obsahovat:

- ◆ diagnózu a prognózu zdravotnickou (lékařskou);
- ◆ diagnózu a prognózu psychologickou;
- ◆ diagnózu a prognózu speciálně pedagogickou;
- ◆ diagnózu a prognózu sociální.

Shrnutí kapitoly

Třetí kapitola se věnuje zejména konkrétním praktickým ukázkám.

- ◆ Na počátku kapitoly si student zopakuje podstatu integrace a inkluze a prověří si, zda je schopen prezentovat jejich podmínky.
- ◆ Tabulky 11 a 12 seznamují s počty a procentuálním zastoupením žáků s postižením v běžných základních školách v letech 2007 – 2010.
- ◆ Podstatná část třetí kapitoly je věnována vybraným druhům postižení, která jsou stručně charakterizována a na konkrétních případech jsou uvedeny zprávy školy, ŠPZ a následné IVP.
- ◆ V závěru je stručný vhled do problematiky pedagogické diagnostiky.



**Kontrolní otázky a úkoly:**

1. Čím se specifické poruchy učení výrazně odlišují od jiných typů speciálních potřeb (např. zrakové, sluchové postižení atd.).
2. V které oblasti se nejčastěji odlišuje žák s Aspergerovým syndromem od žáka s autismem.
3. Na jaké oblasti diagnostiky se zaměřují pracovníci PPP?
4. Co musí obsahovat správně vypracovaný IVP?

**Úkoly k textu**

1. Charakterizujte jednotlivé poruchy souborně nazývané specifické poruchy učení.
2. Charakterizujte pervazivní vývojové poruchy. Uveďte příklady.
3. Popište kroky vedoucí od učitelské diagnostiky až k vypracování IVP. Vyberte si jednu poruchu/postižení a na tom tyto kroky demonstруйте.

**Otázky k zamyšlení:**

1. Může se žák s Aspergerovým syndromem úspěšně zařadit do běžného školního kolektivu. Pokud ano, za jakých podmínek?

**Korespondenční úkol**

1. Vypracujte IVP na základě Vámi vybrané poruchy/postižení žáka, se kterým jste v kontaktu. Vyžádejte si kopie odborných podkladů z PPP/SPC, které k tomuto IVP doložíte.

4 Kompetence učitelů a poradenských pracovníků v současném školství

V této kapitole se dozvíte:

- ♦ terminologické vymezení termínu kompetence a jejich návaznost na vzdělávání žáků s SVP;
- ♦ konkrétní kompetence třídního učitele;
- ♦ kompetence třídního učitele ve vztahu k žákům intaktní společnosti i žákům s postižením;
- ♦ možnosti kooperace třídního učitele s dalšími pracovníky základní školy při vedení žáka s SVP;
- ♦ možnosti kooperace třídního učitele s dalšími subjekty působící mimo základní školu.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- ♦ vysvětlit termín kompetence;
- ♦ vymežit kompetence třídního učitele ve vztahu ke vzdělávání žáka s SVP;
- ♦ popsat kooperaci třídního učitele se zákonnými zástupci žáka s SVP;
- ♦ charakterizovat možnosti kooperace s dalšími subjekty mimo základní školu v rámci vedení žáka s SVP;
- ♦ přesně vymežit komunikace s rodiči postižených i nepostižených žáků.

Klíčová slova kapitoly:

Kompetence, třídní učitel, školní speciální pedagog, školní psycholog, zákonný zástupce, výchovný poradce, školní metodik prevence, asistent pedagoga, pedagogicko psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum.

Průvodce studiem

Dostáváme se k poslední kapitole, která shrnuje vědomosti, které jste získali studiem předchozích kapitol. Na základě nich docházíme ke kompetencím učitele a ostatním subjektů zainteresovaných ve výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tuto problematiku nazíráme pohledem učitele, který je častým iniciátorem řešení problémů spojených s chováním nebo učením.



Z předchozího textu jasně vyplývá, že v uplynulých 20 letech došlo ve školství k výrazné transformaci. Ta byla umožněna změnou politických podmínek v zemi a s tím související novou, progresivní legislativou, která postupně nabývala účinnosti od raných 90. let 20. století.

Nejvýznamnější změny můžeme sledovat v oblastech:

- ◆ kurikulárních reforem (rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy);
- ◆ diagnostických postupů ve výuce;
- ◆ využívání vyučovacích forem a metod;
- ◆ evaluačních aktivit;
- ◆ složení třídních kolektivů;
- ◆ širšího spektra poradenských služeb (školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení).

Těmito změnami byl nastartován dlouhodobý proces, během kterého se vyvíjí postavení žáka, zákonného zástupce, ale zejména se výrazně zvyšují a rozšiřují nároky kladené na učitele v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

4.1 Kompetence učitele

Než přejdeme ke konkrétním činnostem učitele a formám spolupráce s dalšími zainteresovanými subjekty, podíváme se na obsah pojmu kompetence v obecné poloze. V posledních letech je tento termín skloňován ve všech pádech a užívá se ve vztahu ke všem školním profesím, ale také směrem k žákům, může se proto jevit, že se jedná o jeho mírnou devalvací. Nicméně vymezení základních znalostí, dovedností, zkušeností, ale také osobnostních předpokladů, které se promítají do vykonávání určité činnosti, je nezbytné.

Kompetence je obecným termínem, který vyjadřuje schopnost a výraz člověka chovat se přiměřeně v situaci, v souladu sám se sebou. Slovník cizích slov definuje výraz kompetence jako **pravomoc či rozsah působnosti**, přičemž velmi často využíváme přídavných jmen stejného základu kompetentní a záporu nekompetentní. (In: Kovářová, Vitásková, 2007)

V rámci vykonávání určité profese hovoříme o kompetencích profesních a mezi ně řadíme i kompetence pedagogické. Profesní kompetence pedagogického pracovníka jsou *souborem profesních dovedností, vědomostí, zkušeností, osobnostních předpokladů, postojů a hodnot* a umožňují výkon pedagogické profese. Nazýváme je také **klíčovými profesními kompetencemi**.

Pracovní činnosti učitele částečně závisí na stupni školy, kde vyučuje. Obecné činnosti učitele nalezneme v katalogu prací¹⁴ a můžeme je specifikovat následovně:

- ◆ tvorba a průběžná aktualizace pedagogické dokumentace nebo tvorba a aktualizace individuálních vzdělávacích plánů;
- ◆ studium nových poznatků v oboru a jejich aplikace do vzdělávání, popř. do individuálních vzdělávacích plánů;
- ◆ vzdělávání formou speciální pedagogiky, které odpovídá úrovni znevýhodnění žáka, s využitím speciálních metod, postupů, forem vzdělávání, učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, kompenzačních pomůcek;
- ◆ vzdělávání nadaných žáků a podněcování osobního vývoje žáků a diskutování o jejich pokrocích s rodiči (zákonnými zástupci) a třídním učitelem, příprava zpráv, hodnocení žáků a jejich klasifikace;
- ◆ hodnocení účinnosti vzdělávací a výchovné činnosti a nových vyučovacích postupů ve vzdělávání;
- ◆ plnění prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad žáky, vedení dokumentace o pedagogické činnosti a o výsledcích žáků;
- ◆ komplexní vzdělávací a výchovná činnost, popř. specializovaná metodologická činnost v oblasti pedagogiky a psychologie.¹⁵

Všimněme si, že ve výše uvedených činnostech, které můžeme považovat za profesní kompetence, prolíná obecné pedagogické dovednosti se speciálně pedagogickými.

Kromě profesních kompetencí jsou nutné u učitele kompetence sociální a osobnostní.

Mezi sociální kompetence můžeme zařadit:

- ◆ schopnost týmové práce;
- ◆ kooperativnost;
- ◆ schopnost čelit konfliktním situacím;

¹⁴ Katalog prací Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. [on line] [cit. 2011 – 05 – 11] dostupné z: [pracíhttp://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf)

- ◆ komunikativnost.

Z osobnostních kompetencí považujeme za důležité:

- ◆ schopnost empatie;
- ◆ spravedlnost;
- ◆ demokratický přístup;
- ◆ flexibilitu;
- ◆ smysl pro humor.

Všechny tyto kompetence jsou pro učitele nezbytné při práci s žáky, dalšími pedagogy, zákonnými zástupci i dalšími subjekty působící mimo základní školu (školní poradenská zařízení, oddělení péče o dítě, středisko výchovné péče, policie a další).

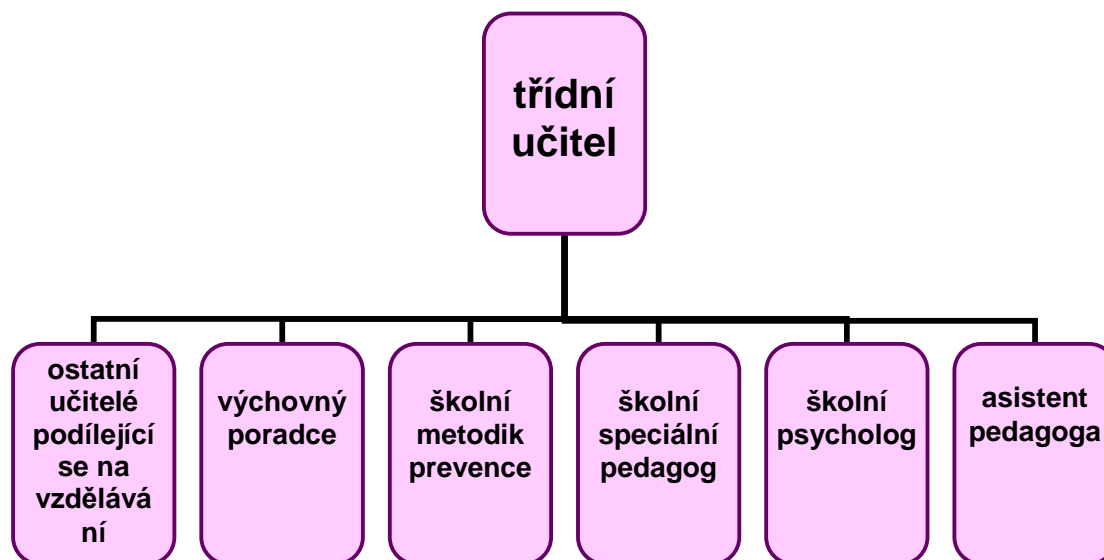
Jednotlivé možnosti vzájemné spolupráce budeme prezentovat v následujících kapitolách.

4.2 Kooperace učitele a dalších zainteresovaných pracovníků školy

Spolupráce učitele s ostatními členy pedagogického sboru je v rámci integračního procesu nezbytná. Obrázek 1 ukazuje, kdo se na vlastním integračním procesu podílí. V centru stojí třídní učitel (dále TU), který nese veškerou zodpovědnost za práci ve své třídě. Ve své práci však nemůže zůstat osamocen, ale potřebuje podporu dalších učitelů a poradenských pracovníků školy. V následující části se zamyslíme nad tím, jak konkrétně probíhá kooperace s uvedenými pracovníky. Na prvních třech místech zleva se vyskytují pracovníci, kteří by měli být v každé základní škole. Toto už neplatí pro další tři pracovníky. V tomto případě budeme uvažovat o ideálním stavu, kdy se všichni tito pracovníci ve škole vyskytují. Je zřejmé, že většinou tomu tak není a pak jejich kompetence přebírají většinou výchovný poradce, popř. školní metodik prevence. Zástupně také v některých činnostech působí školní speciální pedagog a školní psycholog.

¹⁵ srov. Národní soustava povolání. [on line] [cit. 2011-05-11] dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_tp.aspx?id_jp=30012

Obrázek 1 - Vztahy třídního učitele k dalším pracovníkům školy v rámci integračního procesu



Kooperace TU a ostatních učitelů podílejících se na vzdělávání v dané třídě

- ◆ spolupracují na tvorbě IVP;
- ◆ vedou diskusi ohledně osvědčených forem a metod práce;
- ◆ analyzují společně chování žáka;
- ◆ analyzují slabé a silné stránky žáka.

Kooperace s výchovným poradcem (dále VP)

- ◆ řeší případné problémy v chování žáka;
- ◆ VP i TU spolupracují s oddělení péče o dítě (dále OPD) v případě potřeby;
- ◆ řeší profesní orientaci žáka s postižením.

Kooperace se školním metodikem prevence (dále ŠMP)

- ◆ připravují společně podmínky pro integraci žáka s poruchami chování, včetně osvěty mezi intaktními žáky v dané třídě a přípravy IVP;
- ◆ řeší závažné problémy v chování, sociopatologické (rizikové) jevy, spolupracují se střediskem výchovné péče, pokud vyvstane taková nutnost;
- ◆ ŠMP a TU společně analyzují chování žáka s poruchou chování, vhodně aktualizují IVP.

Kooperace TU se školním speciálním pedagogem (dále ŠSP)

Ve škole, kde jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nabývá spolupráce se speciálním pedagogem širších dimenzí. Speciální pedagog se podílí na práci metodické, poradenské, ale i přímo ve výchovně vzdělávacím procesu.

- ◆ spolupráce TU a ŠSP při depistáži a následné intervenci dětí se SVP, zejména SPU;
- ◆ spolupráce TU, ŠSP a ostatních zainteresovaných učitelů na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů;
- ◆ kooperace TU, ŠSP a VP při výběru další cesty vzdělávání pro dítě s postižením;
- ◆ TU může vyžadovat od ŠSP pomoc při volbě vhodných metod a forem práce;
- ◆ ŠSP může být TU nápomocen přímo ve vyučovací hodině;
- ◆ ŠSP může učitelům nabídnout ukázkové hodiny práce žáků s postižením;
- ◆ ŠSP může pomoci i při práci s celou třídou, např. připraví aktivity pro přiblížení daného postižení.

Kooperace se školním psychologem (dále ŠP)

- ◆ učitelé (zejména 1. stupně ZŠ) mohou vyžadovat spolupráci ŠP při zápisu do 1. třídy;
- ◆ TU spolupracuje se ŠP při diagnostice žáka s mimořádným nadáním;
- ◆ TU spolupracuje se ŠP při zjišťování sociálního klimatu ve třídě;
- ◆ TU může pro žáka své třídy požadovat individuální konzultace ŠP v případě osobnostních, popř. rodinných problémů žáka;
- ◆ ŠP může být TU nápomocen při řešení multikulturních problémů;
- ◆ ŠP spolupracuje s TU při prevenci školního neúspěchu;
- ◆ ŠP pomáhá TU při výběru vhodných výukových strategií pro žáka s SVP.

Asistent pedagoga

Participace asistenta pedagoga na vzdělávání v běžných základních školách je spíše výjimkou a vyskytuje se pouze u žáků, kteří mají zvýšenou potřebu podpůrných opatření. Může být přijat pouze na doporučení školského poradenského zařízení a většinou pouze na omezenou dobu. Asistent pedagoga

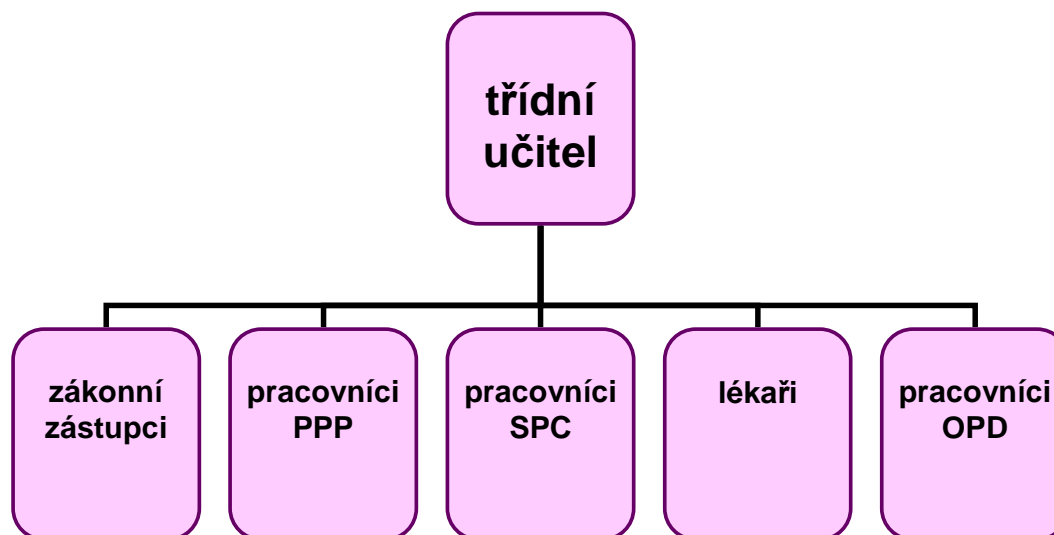
však vykonává ve třídě, kde jsou žáci s SVP velmi záslužnou prací a napomáhá jejich začlenění mezi vrstevníky. Podle vyhlášky č. 147/2011 Sb. § 7 odst. 1 jsou stanoveny činnosti asistenta pedagoga následovně.

- ◆ pomoc učiteli při výchovné a vzdělávací činnosti;
- ◆ pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci;
- ◆ podporuje žáky při adaptaci na školní prostředí;
- ◆ pomáhá žákům při přípravě na výuku;
- ◆ v případě žáků s těžkým postižením pomáhá při sebeobslužných činnostech a pohybu během vyučování, ale i při akcích školy, které se konají mimo budovu školy.

Výčet uvedených činností samozřejmě není vyčerpávající. Při řešení většiny problémů se nejedná pouze o vztah TU a další pracovní, ale o spolupráci mezi většinou zainteresovaných subjektů.

4.3 Kooperace třídního učitele s ostatními subjekty mimo základní školu

Obrázek 2 – Vztahy TU k ostatním subjektům mimo základní školu



V předchozí kapitole jsme popsali možné formy spolupráce třídního učitele s dalšími pracovníky základní školy. Učitelé však musí spolupracovat i s dalšími zainteresovanými subjekty mimo danou základní školu. S těmi spolupracují buď přímo, nebo prostřednictvím školních poradenských pracovníků. Proto tuto

spolupráci jen lehce nastíníme a podrobněji se budeme věnovat spolupráci se zákonnými zástupci, neboť ta je pro úspěšnou integraci klíčová.

Spolupráce s pracovníky školských poradenských zařízení (PPP a SPC) může probíhat přímo formou konzultací nebo častěji nepřímo formou zpráv o dítěti, popř. prostřednictvím výchovného poradce nebo školního speciálního pedagoga.

Spolupráce s lékaři je také většinou nepřímá a děje se prostřednictvím zákonných zástupců. Pedagogové nejsou pro lékaře partnery pro sdělení závěrů jejich šetření. Je to pochopitelné, protože ze zákona jsou povinni sdělovat závěry pouze rodiči.

S pracovníky oddělení péče o rodinu a děti spolupracuje třídní učitel většinou v případě problémů v rodině. Jedná se pak buď o osobní konzultaci se sociálním pracovníkem nebo formou nepřímou – psaním posudku na dítě, resp. na rodinu.

Může se jednat o následující případy:

- ◆ výkon sociálně právní ochrany dětí;
- ◆ výkon akutní sociálně právní ochrany dětí;
- ◆ realizace náhradní rodinné péče (adopce, pěstounská péče);
- ◆ přijetí žádostí o zprostředkování náhradní rodinné péče;
- ◆ řešení přestupků zákonných zástupců.

Nezastupitelná však je z pozice třídního učitele spolupráce s rodiči žáka. Někteří rodiče se spokojí se spoluprací pouze formou třídních schůzek, jiní vyžadují častější informace o svém dítěti. Vyplyvá to přirozeně jednak ze zájmu rodiče, ale zejména z osobnosti daného dítěte. V případě, že je ve třídě integrován žák (nebo více žáků) s postižením, popř. se tato integrace teprve připravuje, je nutné pracovat s oběma skupinami rodičů.

Komunikace s rodiči žáků bez postižení

Mezi základní činnost ve vztahu k rodičům žáků bez postižení řadíme **aktivity socializační (inkluzivní)**.

Skutečnost, jak bude žák s postižením akceptován v kolektivu zdravých jedinců, bezesporu ovlivní jeho socializaci i v dalším životě. Právě přirozené začlenění by mělo být nastartováno již v základní škole. Stále více musíme mít na mysli heslo inkluze: „**Normální je být jiný**“.

Jak tedy může být v tomto procesu podíl třídní učitel? Přirozeně není v této pozici osamocen, ale oprávněně očekává pomoc školních poradenských pracovníků zejména školního speciálního pedagoga.

- ◆ Za prvotní považujeme podání informací rodičům, dříve než do kolektivu jejich dítěte přijde žák s postižením. Speciální pedagog by měl navštívit třídní schůzky a rodiče obecně informovat o specifických daného typu postižení. Dle našeho názoru je tato cesta schůdnější, než když se rodič dozví o přítomnosti žáka s postižením až od svého dítěte a vyvstávají v něm obavy, zda žák s postižením nevytíží učitele na úkor zdravých dětí.
- ◆ Před přijetím žáka do třídy může třídní učitel pozvat na schůzky rodiče postiženého žáka, aby pomohli objasnit podstatu zvýšených potřeb dítěte, ale na druhé straně rodiče ostatních dětí uklidnili, že výuka jejich dítěte nebude na úkor zdravých dětí.
- ◆ Když už žák s postižením o třídy nastoupil, musí TU průběžně vyhodnocovat jeho potřeby, ale také pokroky a citlivě o nich hovořit i na třídních schůzkách.
- ◆ Pro rodiče a jejich zdravé děti je možné přiblížit formou her dané postižení. Pro TU se zde vyplatí spolupráce se ŠSP nebo pracovníky SPC.

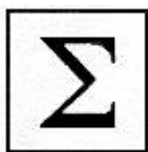
Komunikace s rodiči žáků s postižením

Je zřejmé, že TU bude mnohem více v kontaktu s rodiči, jejichž dítě s postižením bude individuálně integrováno v jeho třídě. Mezi základní činnosti, které z této komunikace logicky vyplývají, můžeme zařadit:

- ◆ Spolupráci před vstupem dítěte do školy – rodič učiteli objektivně nastíní potřeby svého dítěte a domluví se na možnostech saturace těchto potřeb.
- ◆ Spolupráce s rodiči při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu – rodiče budou opakovaně seznámeni se závěry pedagogicko psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. TU ve spolupráci se ŠSP nebo jim vysvětlí, ozřejmí situaci v dané škole a domluví se na přesných pravidlech, která budou dodržována učiteli, žákem i rodiči.
- ◆ Pomoc rodičům při sestavování optimálního domácího výukového programu.
- ◆ Poskytování názorné pomoci při reedukačních činnostech, nejlépe ve spolupráce se ŠSP, popř. asistentem pedagoga.
- ◆ TU ve spolupráci se ŠSP bude rodičům nápomocen při řešení případných problémů souvisejících s edukací jejich dítěte.

- ◆ Orientace rodičů na různé organizace, které jim mohou být nápomocny (např. občanská sdružení).
- ◆ Pomoc při volbě další vzdělávací cesty žáka (doporučení vhodné střední školy).

Jistě jsme nevyčerpali všechny formy spolupráce a není to ani naším záměrem. Naším cílem bylo ukázat široké spektrum možných činností ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také k jejich rodičům. V rámci efektivní integrace však nemůžeme opomíjet ani práci s žáky běžné populace, které musíme vést k akceptaci „jinakosti“.



Shrnutí kapitoly

Závěrečná kapitola představuje kompetence učitelů z pohledu profesních, ale také sociálních a osobnostních kompetencí, které napomáhají účinné individuální integraci.

Podrobně je nastíněna spolupráce učitele s poradenskými pracovníky v základní škole. Jsme si vědomi, že je nastíněna optimální situace, kdy je ve škole dostatek poradenských pracovníků. Situace ve školství je většinou odlišná a nastíněné kompetence vzájemně přebírají pracovníci, kteří opravdu ve škole působí. Nejčastěji se jedná o VP a ŠMP, velká část zodpovědnosti pak zůstává na samotných učitelích.

Učitelé však nespolupracují pouze s poradenskými pracovníky dané školy, ale také se subjekty mimo základní školu. Zde považujeme za nejdůležitější spolupráci se zákonnými zástupci, a to jak žáků s postižením, tak i bez postižení. Proto jsme se tomuto vymezení v závěru textu věnovali podrobněji.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vysvětlete termín kompetence a profesní kompetence.
2. Se kterými pracovníky spolupracuje učitel v rámci dané školy? Které z nich najdete na každé základní škole?
3. Se kterými subjekty mimo školu spolupracují učitelé nejintenzivněji?

Úkoly k textu

1. Připravte libovolnou aktivitu, kterou byste dětem běžné populace přiblížili určité postižení (dle vlastního výběru).
2. Vyjmenujte důležité osobnostní kompetence ve vztahu k výchově a vzdělávání žáků s postižením. Argumentujte.

**Otázky k zamyšlení:**

1. Vyberte si jeden druh postižení a pokuste se „přesvědčit“ rodiče zdravých žáků, že je přínosné toto dítě do třídního kolektivu přijat.
2. Pokuste se zamyslet, jaký je vztah rodičů dnešních žáků k zařazení žáka s postižením do běžné třídy (kterou navštěvuje jejich dítě).

**Korespondenční úkol**

1. Charakterizujte, co nejpřesněji, jak se budou na kariérovém poradenství žáka s postižením podílet TU, ŠSP, VP, popř. ŠP?



5 Závěr

Cílem distančního textu bylo poukázat na komplexní pojetí speciální pedagogiky v základních školách z hlediska legislativního, diagnostického, edukačního i reedukačního.

Z hlediska statických údajů můžeme říci, že dochází k nárůstu žáků s postižením v běžných třídách základních škol. Tento nárůst sice není markantní, ale učitel musí mít obecné vědomosti a dovednosti, aby měl na čem stavět při výuce žáků s postižením. Je zřejmé, že postupem času získá mnoho zkušeností, které mu budou nápomocny při řešení dalších problémů. Musíme však předpokládat, že i když už určité zkušenosti se vzděláváním žáků s postižením máme, vždy může přijít situace, která nás překvapí a zaskočí. Není se čemu divit, jelikož každý jedinec je neopakovatelná osobnost a podstatou inkluze, kterou v současnosti propagujeme, je rčení: „*Normální je být jiný*“.

Jestliže budeme ke všem žákům přistupovat z tohoto úhlu pohledu, nepřekvapí nás jejich odlišnost, jelikož na ni budeme vnitřně připraveni. Na základě toho, že předpokládáme, že každé dítě je jiné, jsme připraveni mu poskytnout individuální podmínky pro efektivní vzdělávání alespoň v té míře, jakou nám dnešní školství, politika a ekonomika státu umožňuje.



6 Literatura

Citovaná a doporučená literatura

- ◆ ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Specifika vzdělávání dětí, žáků a studentů s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2007. ISBN 978-80-86856-36-0.
- ◆ ČÁP, D., KOUTNÁ, P., KREJČOVÁ, L. et al. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer, výkladová řada Meritum, 2009. ISBN 978-80-7357-498-5.
- ◆ DVOŘÁK, D. (ed) *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- ◆ DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2002. ISBN 80-7040-282-2.*
- ◆ FRANIOK, P. *Kapitoly z teorie speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pdf, 2004. ISBN 80-7042-280-7.
- ◆ FOŘTÍKOVÁ, J. (ed) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- ◆ FRANKLOVÁ, Z. *Školní poradenská pracoviště (IPP ČR)*. [on line] [cit 2011-05-12] dostupné z: <http://www.nuov.cz/projekt-vip-kariera-pomohl-ke-zlepseni-psychologickeho>
- ◆ HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- ◆ HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- ◆ JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- ◆ JURÁŠKOVÁ, J. Rukovat'pre učitelův intelektovo nadaných dětí v elementárních ročníkov. In FOŘTÍKOVÁ, J. (ed) *Úspěšná výuka mimořádně nadaných dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7387-173-4.
- ◆ KLÍMOVÁ, M. *Kapitoly z výchovného poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova, 1984.
- ◆ KOHOUTEK, R. *Historie pedagogicko – psychologického poradenství*. Brno: CERM, s.r.o., 1999. ISBN 80-7204-115-0.

- ◆ Kolektiv autorů Pedagogické fakulty Ostravské univerzity *Psychodiagnostické metody v práci učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita , PdF, 2004. ISBN 80-7042-372-2.
- ◆ KOVÁŘOVÁ, R., VITÁSKOVÁ, K. *Kompetence školního speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. Ostrava: PdF, 2007. ISBN 987-80-7368-548-5.
- ◆ LECHTA, V. (ed) *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807367-679-7.
- ◆ MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0077-4.
- ◆ MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.
- ◆ NOVÁK, J. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.
- ◆ NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.
- ◆ NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
- ◆ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- ◆ VÍTKOVÁ, M. (ed) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- ◆ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Vládní a legislativní dokumenty

- ◆ *Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům*. [on line] [cit. 2011-03-03] dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/npp92.pdf>
- ◆ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- ◆ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Moravskoslezského kraje*, 2006 [on line][cit. 2010-08-25] dostupné z: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/assets/sk/sk_zamer_2k6_2k8.pdf

- ◆ Zákon č. 29/1984 o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol. [on line] [cit. 2011-04-29] dostupné z http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1984/029984/Sb_029984_-----_php
- ◆ Zákon č. 31/1984 [on line] [cit. 2011-04-29] dostupné z [http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df10000000000000000000/c12571cc00341df1c12566d400730b05?OpenDocument](http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571cc00341df100000000000000000/c12571cc00341df1c12566d400730b05?OpenDocument)
- ◆ Zákon České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství č. 564/1990 Sb. [on line] [cit. 2011-04-29] dostupné z: http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1990/564990/Sb_564990_-----_php
- ◆ Zákon České národní rady o předškolních zařízeních a školských zařízeních [on line] [cit. 2011-04-29] dostupné z: http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1991/390991/Sb_390991_-----_php
- ◆ Zákon č. 109/2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. [on line] [cit 2011 – 03 -15] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranné-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>
- ◆ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. [on line] [cit. 2011-03-02] dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- ◆ Vyhláška o základní škole č. 291/1991 Sb. [on line] [cit. 2011-15-05] dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1991/sb053-91.pdf>
- ◆ Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o výchovném poradenství č. 130/1980 Sb. [on line] [cit. 2011-04-28] dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1980/sb31-80.pdf>
- ◆ Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [on line] [cit 2011-03-10] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

- ◆ Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. [on line] [cit. 2011-05-13] dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16096>
- ◆ Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [on line] [cit 2011-03-10] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
- ◆ Vyhláška č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. [on line] [cit. 2011-05-13] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
- ◆ Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č.j. 13 710/2001 – 24. [on line] [cit. 2011-03-02] dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>
- ◆ Koncepce poradenských služeb poskytovaná ve škole č. j. 27 317/2004-24. [on line] [cit 2011 – 03 – 15] dostupná z: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>
- ◆ Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě. on line cit 2011 – 04 – 25 dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/8980/Katalog_praci_UZ_1_10_2010.pdf

7 Seznam příloh

Příloha 1: Přehled pedagogicko psychologických poraden v Moravskoslezském kraji

Příloha 2: Přehled speciálně pedagogických center v Moravskoslezském kraji

Příloha 3: Odborný posudek pro zařazení do speciálního školství (žák s SPU)

Příloha 4: Odborný posudek pro zařazení do speciálního školství (žák s PAS)

Příloha 5: IVP pro žáka s PAS

Příloha 6: Zpráva školy (žák s LMR)

Příloha 7: Zpráva o výsledku vyšetření na SPC (žák s LMR)

Příloha 1: Přehled PPP v Moravskoslezském kraji

Působnost	adresa	kontakt
Okres Bruntál	Krnovská 9, Bruntál, 792 01	www.pppbruntal.cz
Okres Frýdek – Místek	Palackého 130 Frýdek-Místek, 738 02	www.pppfm.cz
Okres Karviná	Nejedlého 591 Karviná – Ráj, 734 01	www.pppkarvina.cz
Okres Nový Jičín	Žižkova 3 Nový Jičín, 741 01	www.pppnj.adslink.cz
Okres Opava	Rybí trh 7-8/177-8 Opava 746 01	www.ppp.opava.cz
Okres Ostrava	Kpt. Vajdy 1a Ostrava-Zábřeh 700 30	www.ppp-ostrava.cz

Příloha 2: Přehled SPC v Moravskoslezském kraji

SPC pro žáky s mentálním postižením v Moravskoslezském kraji

Působnost	adresa
Okres Bruntál	SPC, Bruntál, Rýmařovská 15
Okres Opava	SPC, Opava, Slezského odboje 5
Okres Nový Jičín	SPC, Nový Jičín, Komenského 64
Okres Ostrava	SPC, Ostrava, Těšínská 98
Okres Frýdek-Místek	SPC, Ostrava, Těšínská 98
Okres Karviná	SPC, Karviná-Nové Město, Komenského 614

SPC pro žáky s tělesným postižením v Moravskoslezském kraji

Působnost	adresa
Okres Bruntál	SPC, Opava, Slezského odboje 5
Okres Opava	SPC, Opava, Slezského odboje 5
Okres Nový Jičín	SPC, Nový Jičín, Komenského 64
Okres Ostrava	SPC, Frýdek-Místek, 28. října 1884
Okres Frýdek-Místek	SPC, Frýdek-Místek, 28. října 1884
Okres Karviná	SPC, Frýdek-Místek, 28. října 1884

Příloha 2 – pokračování

SPC pro žáky s vadami řeči v Moravskoslezském kraji

Působnost	adresa
Okres Bruntál	SPC, Bruntál, Rýmařovská 15
Okres Opava	SPC, Opava, Havlíčkova 1
Okres Nový Jičín	SPC, Ostrava-Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a
Okres Ostrava	SPC, Ostrava-Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a
Okres Frýdek-Místek	SPC, Ostrava-Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a
Okres Karviná	SPC, Karviná-Nové Město, Komenského 614

SPC pro další druhy postižení v Moravskoslezském kraji

Druh SPC	působnost	adresa
pro žáky se zrakovým postižením	Moravskoslezský kraj	Havlíčkova 1, Opava
pro žáky se sluchovým postižením	Moravskoslezský kraj	Spartakovců 1153, Ostrava - Poruba,
pro žáky s poruchou autistického spektra	Moravskoslezský kraj	Ostrava-Zábřeh, Kpt. Vajdy 1a

**Příloha 3: Odborný posudek pro zařazení do speciálního školství
(žák s SPU)**

ODBORNÝ POSUDEK

**pro potřeby zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do
režimu speciálního vzdělávání**

jméno žáka: **Pavel**

bydliště:

škola:

třída: 3.

Diagnóza:

SVPU- dysortografie, znaky dysgrafie.

Rozsah a závažnost obtíží je na úrovni zdravotního postižení a opravňuje, dle příslušných ustanovení zákona č. 561/2004 Sb. ve znění platných předpisů (školský zákon), vyhlášky č. 73/2005 Sb. a vyhlášky č. 72/2005 Sb., k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání.

Speciální vzdělávání je vhodné poskytovat formou

individuální integrace (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3. odst. 2, písm. a, b)

Stanovení individuálního vzdělávacího plánu

Pro potřeby speciálního vzdělávání doporučujeme vzdělávání žáka dle individuálního vzdělávacího plánu.

Doporučení podpůrných opatření a forem pedagogických postupů

- ◆ Zařadit chlapce do individuální speciálně pedagogické péče v rozsahu 1hod/týdně .
- ◆ Pracovat v českém jazyce (podle potřeby i v ostatních předmětech) podle individuálního vzdělávacího plánu, který bude respektovat možnosti chlapce.
- ◆ Ve výuce doporučujeme nepřetěžovat chlapce dlouhými úkoly, umožnit změny polohy, motorické uvolnění (i během výuky).
- ◆ Při psaní nestresovat časovým limitem, ponechat dostatek času na zpracování informací, dokončení úkolů a jejich kontrolu. Psaní diktátů dle potřeby a aktuálního stavu doporučujeme vhodně omezovat, možno zkrátit i o 50%, neoznačovat chyby, ale až opravené správné jevy, dodržovat zásadu "méně a častěji znamená více".
- ◆ Individuálně a s tolerancí hodnotit v písemném projevu aktuální chyby specifického charakteru (záměny písmen, nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, nerozlišování slabik di-dy, tity, ni-ny, záměny sykavek, vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena a slabiky, hranice slov v písmu), tuto specifickou chybovost nezahrnovat do celkové klasifikace. Citlivě hodnotit úpravnost písemného projevu (negativní zátěž krátkodobého soustředění, snadné odbíhatelnosti).
- ◆ Tato doporučení pro písemný projev uplatňujte podle potřeby i v jiných předmětech, kde specifické oslabení ovlivňuje žákův výkon (např. zápisy v matematice, snížená kvalita rýsování, některé výkony ve Vv a v pracovních činnostech apod.).
- ◆ Aplikovat motivaci, důsledný přístup, trvat na dokončení zadaných úkolů (buď se zvýšeným časovým limitem nebo celkově zkrácené).

Příloha 3 – pokračování

- ◆ Požadavky přizpůsobit aktuálním schopnostem dítěte, k hodnocení zvolit takovou formu zkoušení, při které chlapec podává lepší výkon (tzn. písemně, individuálně ústně – dle aktuálního stavu dítěte), ponechat potřebný časový prostor.

Náplň reedukační péče

- ◆ uplatňovat zásadu "méně znamená více", časté střídání činností, ale trvat na jejich dokončení
- ◆ procvičování mírně oslabené oblasti sluchové syntézy: postup od nejsnazšího ke složitějšímu, např.: tvoření vět z daných slov, slovní fotbal, skládání a rozkládání slov ze slabik, z hlásek, tvoření nových slov přidáním (ubráním, obměnou) hlásky apod.
- ◆ pomoci vytvářet systém v pravopisných pravidlech
- ◆ upevňování a procvičování jednotlivých skupin v gramatice
- ◆ procvičování a upevňování náročných výukových úseků v jazykových, případně i naukových předmětech

Vhodné speciální pomůcky a učebnice, z nichž lze vybírat podle aktuálních potřeb dítěte

- ◆ bzučák, guma, tvrdé a měkké kostky, masážní ježek ...
- ◆ Zelinková: Psaní mě baví
- ◆ Treuová, Johnová - Pracovní sešit pro nápravu spec. vývoj. poruch učení
- ◆ Tobiáš..., Terasoft - Počítačové programy

Podrobný seznam literatury vhodné k reedukační péči najdete na www.ppp-ostrava.cz.

Posudek je zpracován na základě výsledků odborného vyšetření

psychologa Mgr. ze dne 10.12.2010

speciálního pedagoga Mgr. ze dne 11.1 .2011

Konzultant speciálně pedagogické péče a individuálního vzdělávacího plánu:

Mgr. spec. pedagog PPP

Doba platnosti odborného posudku pro potřeby speciálního vzdělávání je stanovena do 30.6.2013.

Bude-li nutné pokračovat ve speciálně pedagogickém vedení i po tomto termínu, požádejte o kontrolní vyšetření v PPP. K tomuto vyšetření žadatel předloží následující dokumentaci:

- ◆ žádost zákonného zástupce o vyšetření
- ◆ pedagogické zjištění školy
- ◆ další dokumentaci je-li k dispozici

V Ostravě dne: 11. 2. 2011

Rozdělovník

1 x rodiče

1 X ppp

**Příloha 4: Odborný posudek pro zařazení do speciálního školství
(žák s PAS)**

ODBORNÉ PODKLADY PRO SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Na základě § 16 zákona č.561 /2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání /školský zákon/. Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dle vyhlášky č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Jméno: **Jaroslav**

Datum narození: 1999

Zařízení:

Druh postižení: PAS - Aspergerův syndrom, ADHD, nadprůměrné nadání

Zpracováno na základě odborných zpráv: psychologické vyšetření

Mgr.Portošová 3/07

pedopsychiatr. vyšetření MUDr. Matýs 12/06

Platnost posudku: školní rok 2010/2011

Pro potřeby statistického vykazování-AUTISMUS.

Rozsah a závažnost speciálně vzdělávacích potřeb je důvodem k zařazení žáka se zdravotním postižením do režimu speciálního vzdělávání formou individuální integrace.

Podpůrná opatření:

- ◆ vzdělávání dle IVP, individuální přístup
- ◆ výuka dle Metodiky strukturovaného učení
- ◆ nácvik komunikačních a sociálních dovedností
- ◆ rozvoj nadprůměrného nadání
- ◆ účast asistenta pedagoga - plný úvazek

Náplň činnosti asistenta pedagoga:

- ◆ výuka dle Metodiky strukturovaného učení
- ◆ nácvik komunikačních a sociálních dovedností
- ◆ eliminace nežádoucích forem chování

odborný konzultant SPC:.....

Příloha 5: IVP pro žáka s PAS

**INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN
PRO ŽÁKA SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA ŠKOLNÍ ROK 2010/2011**

Jméno žáka: **Jaroslav**

Datum narození: 1999

Třída : V.

Vyšetření SPC dne: 13. 2. 2009

Poradenský pracovník SPC spolupracující se školou:

Kontrolní vyšetření: únor 2012

Učební dokumenty: Vlastní vzdělávací program, Metodika strukturovaného učení pro individuálně integrované žáky s PAS

Rozsah ambulantní nápravné péče v ZŠ pro žáka individuálně integrovaného:

-

Speciální pedagog: Mgr.....

Osobní asistent:- asistent je přítomen u žáka během celého vyučování

Charakteristika dítěte:

u dítěte jsou diagnostikovány pervazivní vývojová porucha, Aspergerův syndrom, ADHD

- ◆ je schopen pracovat samostatně, potřebuje však jasné a přesné pokyny a hranice
- ◆ zadanou práci plní pečlivě, hledá různé přístupy řešení, je vytrvalý, dokonce i když se vyskytnou překážky
- ◆ některé úkoly plní rychle až překotně, učivo si osvojuje bez problémů, dokáže je okamžitě aplikovat
- ◆ je schopen spíše komunikace s dospělými než s vrstevníky, většina z nich pro něj není dostatečným partnerem
- ◆ nepreferuje práci ve skupině, s vrstevníky příliš nekomunikuje, nespolupracuje
- ◆ umí vidět humor v situacích, které ostatním nemusí připadat zábavné
- ◆ bez potíží nachází souvislosti mezi novou a již probranou látkou
- ◆ k řešení úkolů potřebuje čas a prostor, klidné prostředí
- ◆ samostatně vyhledává a zpracovává informace, lehce si zapamatuje
- ◆ je schopen vyjadřovat své myšlenky
- ◆ když je ponořen do problému, jakoby nevnímá okolí
- ◆ je schopný vytvářet velké množství nápadů nebo řešení situací a problémů
- ◆ projevuje intenzivní zájem o určité oblasti, má velkolepou informační základnu (příroda, prehistorie, bitevní lodě)
- ◆ špatně reaguje na změny (stěhování do učeben, střídání činností)

Rozsah a typ nadání, oblast nadání: intelektové schopnosti globálně v pásmu nadprůměru s převahou výkonnosti ve verbálně logické inteligenci

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP: český jazyk, anglický jazyk, matematika, náš svět

Příloha 5 - pokračování

INDIVIDUÁLNÍ SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PÉČE

Zásady pro práci ve všech předmětech:

- ◆ zadávat úkoly individuální formou
- ◆ nestresovat žáka velkým množstvím písemných testů, upřednostňovat ústní zkoušení před písemným
- ◆ v případě potíží umožnit žákovi odejít s asistentkou ze třídy
- ◆ podpořit školní úspěšnost zvýrazněním motivační složky hodnocení /hodnotit jevy, které žák zvládl/
- ◆ organizace vyučování: používat takové organizační formy vyučování, aby mohl vyučující individuálně pracovat s integrovaným žákem /střídání individuálních a skupinových forem vyučování/

Zásady pro práci v jednotlivých předmětech:

Český jazyk

Cíl:

- ◆ správná technika čtení a psaní
- ◆ ovládnutí základů českého pravopisu

Obsahové zaměření:

- ◆ rozlišování psaní i- y
- ◆ čtení s porozuměním textu

Doporučené pedagogické postupy:

- ◆ individuální forma zadávání úkolů
- ◆ zadávání kratších úkolů
- ◆ důsledná zpětná vazba i včetně kontroly porozumění zadání

Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků):

- ◆ předepsané učivo zvládá zcela bez obtíží
- ◆ je vytrvalý při dosahování cíle
- ◆ práce odevzdává včas a v termínu
- ◆ domácí příprava kvalitní
- ◆ vysvětluje a popisuje dobře a jasně, používá nápadné řečnické obraty
- ◆ je schopen užívat slova, která jsou si hodně blízká svým významem
- ◆ umí popsat situace a věci několika vhodnými slovy, disponuje neobyčejnou slovní zásobou

Organizace výuky:

- ◆ integrace v běžné třídě
- ◆ samostudium
- ◆ samostatná práce
- ◆ e-learning
- ◆ individuální vzdělávání

Pedagogické postupy (metody a formy práce):

- ◆ brainstorming
- ◆ tvořivé úlohy

NA VYPRACOVÁNÍ IVP SE PODÍLELY:

Mgr....., vých. poradce, spec. pedagog

Mgr., spec.pedagog

I

Mgr....., třídní učitel

Mgr.....vyučující M, Jč, Aj

zákonný zástupce:.....

Příloha 6: Zpráva školy o žákovi (žák s LMR)**ZPRÁVA ŠKOLY**

Jméno a příjmení žáka: **Dalibor**

Datum narození: 2002

Adresa:

V letošním školním roce opakuje Dalibor první ročník. Ve škole působí spokojeným dojmem, v kolektivu spolužáků je oblíbený. Ve třídě má vůdčí pozici. Výukové obtíže u něj přetrvávají, ale došlo k částečnému zlepšení. Pozitivní je zejména jeho větší samostatnost. Zcela samostatně však plní pouze nejjednodušší úkoly. Velmi rychle se unaví. Soustředění se mírně zlepšilo, Nejsou s ním žádné výchovné problémy, dodržuje stanovená pravidla chování.

Český jazyk

- ◆ Rozlišuje jen některá probraná písmena (zatím byla probrána jen: a, e, i, o, u, y, m, l, v, t)
- ◆ Je schopen přečíst několik slabik s písmenem m. Ostatní slabiky zatím bez pomoci nepřečte.
- ◆ První hlásku ve slově správně určí jen výjimečně.
- ◆ Umí vyhledat stejné tvary písmen a označit je.
- ◆ Obohatila se jeho slovní zásoba, lépe zvládá popis obrázků.
- ◆ Zlepšil se v oblasti psaní. V rámci svých možností zvládá opis i přepis písmen (e, i, u, m), písmena spojuje do slabik. Při psaní potřebuje dohled a slovní vedení.

Matematika

- ◆ Je schopen počítat předměty v oboru do 5.
- ◆ Vyjmenuje číselnou řadu vzestupnou v oboru do 5. Sestupnou řadu sám nevyjmenuje.
- ◆ Při čtení číslic si stále není jistý. K poznávání číslic využíváme obrázky, na kterých je u číslic zobrazen příslušný počet předmětů.
- ◆ Sčítat a odčítat je schopen pouze s pomocí. Při práci s počítadlem potřebuje dohled.
- ◆ Samostatně napíše číslice 1 až 4, ale potřebuje vzor. Zcela jistý si je pouze při psaní číslice V současné době provádíme nácvik psaní číslice 5.

Prvouka

- ◆ Celkově se zlepšil, v hodinách je aktivní.

Vypracovala: Mgr.třídní učitelka

Příloha 7: Zpráva o výsledku psychologického a speciálněpedagogického vyšetření (žák s LMR)

Závěrečná zpráva o výsledku psychologického a speciálně pedagogického vyšetření

ze dne 10.3.2010

Klient: **Dalibor**

Narozen: 2002

Adresa:

Škola:

Mgr., spec. pedagog,

Mgr., psycholog

Použité metody:

pozorování, rozhovor, kresba postavy, SB-IV. rev. Pro posouzení intelektu, speciálně pedagogická diagnostika, rozhovor s rodiči, odborné zprávy.

RA: Dítě žije v úplné rodině. Matka (1975), vyučená, nyní na POB. Otec (1966), vyučen, technický pracovník. Bratr, nar. 1994, dg. ADHD.

OA: Dítě ze 7. těhotenství, narozeno 2. v pořadí. Porod v termínu, protrahovaný, hlavičkou. Napojen na dýchací přístroj. Měl novorozeneckou žloutenku. PH 3 300 g I PM 51 cm. Psychomotorický vývoj

opožděný. Je v péči pediatra, neurologie pro PMR s nerovnoměrným vývojem, diparesu DKK, syndrom ADHD. Dispenzarizace na dětské kardiologii.

Logopedie - Mgr..... od 4 do 6 let.

SA: Od r. 2007 Dalibor navštěvoval MŠ xxxxx. Jednou měl OŠD. Ve šk. r. 2009/2010 je žákem 1. ročníku, vzděláván dle ŠVP ZV- LMP (dříve ZvŠ).

Z rozhovoru s rodiči a ze zprávy školy

O vyšetření žádá škola. Ze zprávy třídní učitelky vyplývá, že Dalibor má výrazné potíže se zvládním učiva. Popisuje rovněž obtíže v soustředění, nevydrží sedět apod. Po telefonické konzultaci se školou se škola přiklání spíše k možnosti opakování ročníku než převedení chlapce do méně náročného vzdělávacího programu.

Logopedickou reedukaci má dle maminky zajištěnu ve škole. Matka Dalibora popisuje jako neklidného, nesoustředěného, živého. Momentálně je bez medikace. Mezi chlapcovy zájmy nadále řadí tanec, televizi, kolo s přídavnými kolečky, rotopéd, hry na PC. Samotně si dovede hrát jen velmi krátce.

Ráno často odmítá jít do školy. Do výuky se s matkou připravuje denně, ale velmi krátce a s nechutí. V oblasti sebeobsluhy stále potřebuje dohled a pomoc s doupravením- knoflíky si sám zatím nezapne a tkaničky nezaváže. Nají se lžící i vidličkou, ale nečistě. Má obtíže rovněž v oblasti hrubé motoriky. Ze schodů chodí samostatně, ale s přísunem, do schodů nohy střídá.

Příloha 7 – pokračování

PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ

Vyšetření bylo provedeno z důvodu zjištění aktuální úrovně rozumových schopností chlapce s výraznými výukovými problémy.

Dalibor je chlapec silnější postavy, stigmatizace v obličejíčku. K vyšetření přichází ochotně, uchopí se ruky. Slovně se ujišťuje o přítomnosti matky a otce v čekárně. Mezi předkládanými úkoly si prohlíží předměty v místnosti, chce listovat testovým materiálem. Koncentraci pozornosti udrží s obtížemi. Ruší jej i jemné sluchové podněty. Přesto spolupracuje ochotně a toleruje komplexní vyšetření v plném rozsahu, ke konci s výraznými známkami únavy. Základní orientace: Dalibor sdělí celé své jméno, ne zcela srozumitelně. Věk uvádí chybně (5let), adresu bydliště zná neúplnou. Podpis nečitelný. Správně pojmenuje jen zelenou barvu, jiné přirovnáním (sluníčko, travička), většinou nesprávně. Z geometrických tvarů pojmenuje správně jen čtverec, dobře překreslí kruh, vertikálu a horizontálu.

Verbálně komunikuje v jednoduchých větách, místy obtížně srozumitelně pro výraznou řečovou vadou, artikulační neobratnost. Aktivní slovní zásoba je na vyšší úrovni než porozumění praktickým a sociálním situacím. Verbální myšlení je aktuálně nejsilnější složkou intelektu- pohybuje se v oblasti hraničního pásma, pravděpodobně rovněž díky kvalitního zázemí a podnětného rodinného prostředí.

Deficitní je krátkodobá sluchová paměť.

Na nízké úrovni je především abstraktně-vizuální myšlení, logické myšlení. Má výrazné obtíže v oblasti vizuomotoriky, grafomotoriky, což koreluje s deficitní senzomotorickou pamětí v subtestech náročných na koncentraci pozornosti.

Na podobné úrovni se nachází krátkodobá paměť- nízká úroveň této složky intelektu odráží nezralost sluchové a zrakové percepce (analýzy a syntézy).

Kresba postavy je významně opožděná, přibližně na úrovni do čtyř let, což aktuálně odpovídá celkové úrovni mentálního vývoje chlapce. Ve figurální kresbě (hlavonožec) jsou výrazné obtíže senzomotorického charakteru. Kreslí pravou rukou.

Globální úroveň rozumových schopností se aktuálně nachází při dolní hranici pásma lehké mentální retardace s nerovnoměrným rozložením v testovaných oblastech. Verbální intelekt převažuje nad názorovou složkou. Nezralost sluchové a zrakové percepce, vizuomotoriky a grafomotoriky. Obtíže v mimointelektové oblasti (nízká úroveň koncentrace pozornosti ve smyslu jejího udržení) znesnadňují využití intelektového potenciálu.

SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ VYŠETŘENÍ

Navazovalo na psychologické vyšetření, bylo zaměřeno na zjištění úrovně vědomostí a dovedností v českém jazyce a matematice u žáka 1. ročníku ZŠ (ŠVP ZV-LMP), který má potíže se zvládnutím učiva.

Ve třídě je podle rodičů kolem 5 žáků, tř. učitelka uplatňuje individuální přístup, na vysvědčení byl hodnocen slovně.

Dalibor je milý, blondatý chlapec, bez potíží navazuje kontakt. Od počátku jsou patrné výraznější potíže s udržením pozornosti, prohlíží si místnost, reaguje na každý zvuk z chodby, vrtí se apod. Celkově se snaží vyhovět. Je hovorný, řeč je dyslalická, místy až nesrozumitelná.

Český jazyk

Píše PHK., napodobí svíslé vodorovné i směrové čáry, překřížení. Z geometrických tvarů napodobí kruh. Při diktátu písmen zapisuje střídavě kolečka a jedničky. Z písmen dnes přečte O, I.

Příloha 7 - pokračování

Matematika

Jmenuje čís. řadu do 5, snaží se ukazovat na prstech (daří se do 3). Řadu čísel nepřečte, spontánně jmenuje řadu do 5. Na kartách s číslicemi přečte 1, 2, 5, k počtu 1 a 2 přiřadí správný počet kostek. Dle diktátu zapíše 1 i 2 jako 2. Následně spočítá opakovaně 1 až 3 prvky, většinou i správně zapisuje číslicí počet 1, 2. Počet 3 zapíše jako 2. Když prvky ukazují já, on počítá - chybuje méně (při samostatném ukazování vynechává). Ukazuje střídavě oběma rukama. Zpočátku nechte zadání příkladu, další příklad na sčítání již přečte a s pomocí počítadla vypočítá, nesprávně zapíše.

Kvantifikativní vztahy: Při práci s obrázky použije správně pojmy velký, malý, málo, moc, ostatní při práci s obrázky dovede ukázat.

Ze smyslové výchovy

Třídí 4 prvky (obrázky) dle tvaru, pojmenuje zákl. geometrické tvary, až na obdélník. Z barev pojmenuje černou, zákl. barvy pojmenovává přirovnáním (travičková apod.).

S potížemi dělí dvouslabičná slova tleskáním na slabiky. První hlásku ve slovech začínajících samohláskou po zácvičku neurčí. Sluch. diferenciací krátkých nesmyslných slov se mu nedaří, zřejmě nechápe instrukci.

Napodobí pohyb osoby dle obrázku s občasnými nepřesnostmi. Krátkou chvíli ustojí na jedné noze.

ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Chlapec ve věku 7;3 let je žákem prvního ročníku ZŠ, vzdělávaný podle ŠVP pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením (dříve Zvláštní škola), který má výrazné výukové obtíže. V anamnéze je dg.: PMR s nerovnoměrným vývojem, diparesu DKK, syndrom ADHD, t.č. bez medikace. Jeho globální intelektové schopnosti se aktuálně nacházejí při spodní hranici pásma lehké mentální retardace s nerovnoměrným rozložením v testovaných oblastech. Hypoprosexie deficitní ve složce tenacity; lehká odklonitelnost. Dobrá sociální přizpůsobivost. Řeč je artikulačně velmi neobratná, místy obtížně srozumitelná.

S rodiči byly zkonzultovány všechny možnosti řešení. Na základě výsledků komplexního vyšetření, zprávy školy, telefonické konzultace se školou, konzultace s rodiči doporučujeme pokračovat v dosavadním způsobu vzdělávání, tj. dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (ŠVP ZV)- polohy upravené pro žáky s lehkým mentálním postižením. Ve škole doporučujeme zaměřit se především na zvládnutí bazálního učiva. Rodiče byli s výsledky a doporučeními z vyšetření podrobně seznámeni, s jejich obsahem souhlasí.

Dále doporučujeme:

- ◆ intenzivní logopedickou péči pod vedením klinického logopeda;
- ◆ zkonzultovat s odborným lékařem (neurologem či dětským psychiatrem) vhodnost medikace pro zlepšení koncentrace pozornosti;
- ◆ rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky- mačkání, trhání, vytrhávání z papíru, modelování, navlékání, lepení, stříhání,
- ◆ pro psaní- vzhledem k jemněmotorickým a grafomotorickým obtížím chlapce lze upřednostnit před psacím písmem nácvik hůlkového písma (Hůlková písanka aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům. Parta. 2000) - nadále využití uvolňovacích a průpravných grafomotorických cvičení, nácvik správného držení tužky, ... ;

Příloha 7 - pokračování

- ◆ pro čtení - v případě pokračujícího neúspěchu nácviku čtení anal.-syntetic. metoudou, zkusit využít např. metodu globálního čtení (Hemzáčková K., Mgr. Pešková J.: Alternativní výuka čtení s využitím globální metody. Parta. 1998);
- ◆ upevnit pojmy vyjadřující kvantitativní vztahy, prostorové vztahy;
- ◆ rozvoj sluchového vnímání - naslouchání (poznávání zvuků, určování délky či intenzity tónů, hudebního nástroje, písni podle melodie apod.),
- ◆ sluchová paměť (nácvik čtyřverší, písniček, básniček, pohádek), opakování řady slov- hra Na obchod, Na ZOO apod.), sluch. diferenciacce (rozlišování zda je dvojice krátkých nesmyslných slov stejná či ne), sluch. analýza a syntéza (rozklad věty na slova, slova znázorněná u dějového obrázku proužky papíru, dělení slov tleskáním na slabiky, určování první hlásky ve slovech začínajících samohláskou, poté souhláskou, určování poslední slabiky ve slovech končících na souhlásku, poté samohlásku aj.);
- ◆ rozvoj zrakového vnímání;
- ◆ rozvoj vizuomotoriky - nápodoba- pohybu dospělého dle obrázku, skládání kostek, stavebnic, obrázků dle předlohy, puzzle, obtahování tvarů, dokreslování, překreslování obrázků dle předlohy, zakreslování do čtvercové sítě dle předlohy aj.;
- ◆ pracovat dle zásad pro práci s dětmi s ADHD (v příloze), podrobnější doporučená literatura, např.: PaedDr. Jucovičová D., Žáčková H.: Máte neklidné, nesoustředěné dítě: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele. D+H. 2007, Sandra F. Riefová: Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Portál, 2007, Goetz M., Uhlíková P.: ADHD- Porucha pozornosti s hyperaktivitou (Příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele). Galén. 2009.

Kontrolní vyšetření provedeme v květnu 2011, v případě potřeby na žádost rodičů či školy i dříve.

Rozdělovník
Rodiče, škola