



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



Metodika se vzdělávacím obsahem:

Vzdělávací modul 4.5: Komunikace a spolupráce v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Obsah

Úvod modulu.....	3
Sociální práce a případové konference.....	4
Hodnocení žáka se SVP.....	11
Triáda (asistent pedagoga - třídní učitel – rodič).....	20
Asistent pedagoga a klima třídního kolektivu/školy	33
Kazuistické semináře se zaměřením na jednotlivé typy zdravotního postižení	50

Úvod modulu

Předkládaný text je výstupním materiálem projektu KIPR, klíčové aktivity 6 – Vzdělávání. Text reflektuje proběhnuvší vzdělávací modul 4.5: Komunikace a spolupráce v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávací modul je určen pedagogickým pracovníkům škol a školských poradenských zařízení. Dále pak sociálním pracovníkům působící v resortu školství a širší odborné veřejnosti.

Lektorovanými tématy zmíněného modulu byly Sociální práce a případové konference, Hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, Triáda (asistent pedagoga - třídní učitel - rodič), Asistent pedagoga a klima třídního kolektivu/školy, Balintovské skupiny a velkou část vzdělání též tvořili kazuistické semináře pro pracovníky školských poradenských zařízení a revizní pracoviště Národního ústavu vzdělávání. Metodický materiál podrobněji rozpracovává většinu výše uvedených témat.

Lektoři vzdělávacích programů sepsali obsah a zkušenosti s lektorováním jednotlivých vzdělávacích témat do metodických textů, které mají v rámci udržitelnosti projektu sloužit cílovým skupinám projektu, a další odborné veřejnosti, i po projektovém zakončení. Metodické texty jsou autorským dílem lektorů projektu, mohou se tedy nepatrně odlišovat stylem přístupu lektorů k pojetí jednotlivých kapitol uceleného metodického dokumentu.

Vzdělávací modul proběhl v rozsahu minimálně 40 hodin a nejčastější forma vzdělávání byla zvolena kombinace přednášky a semináře. Velkým blokem byla též realizace kazuistických seminářů, jejichž podrobnější forma je popsána v rámci konkrétní metodiky níže.

Vzdělávací akce probíhaly na centrální i regionální úrovni. Centrální vzdělávání bylo vypisováno přes systém webových stránek a organizováno na pracovišti Národního ústavu pro vzdělávání v Praze, výjimečně pak i v jiných, velkých, krajských městech. Regionální vzdělávání bylo organizováno pro potřeby a v prostorách, konkrétního, do projektu zapojeného, pracoviště.

Sociální práce a případové konference

Autorka textu: PhDr. Lenka Průšová, Ph.D.

Anotace vzdělávacího programu:

Účastníci kurzu získají základní orientaci v oblasti sociální práce a zejména v problematice případových konferencí. Případová práce postupuje od znalosti rizikového chování, vývojové a sociální psychologie ke znalosti konkrétní historie jedince a skupiny. Případová práce je aplikací řady metod jiných oborů, ale vytváří speciální metody sociální práce. Účastníci kurzu se seznámí s tím, kdo případové konference svolává a realizuje, role jednotlivých účastníků případových konferencí, seznámí s možnostmi využití a možných rizik, právních aspektů a dalších hledisek, které do realizace případových konferencí vstupují. Seznámí účastníky také s kazuistikami případových konferencí. Tento vzdělávací program má za cíl propagovat mezi ŠPZ možnost zorganizovat případovou konferenci v jejich zařízení pod vedením lektorky. Případové konference v jednotlivých ŠPZ již patří do kompetence manažera KA 3 a 4, ne pod klíčovou aktivitu Vzdělávání.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1. Úvod

Proces inkluze ve školství ukázal řadu problémů, které musí odborníci ve školství řešit. Jedná se zejména o sociální situace, které mají vliv na vzdělávání žáků a opačně. Metoda případových konferencí může do určité míry tyto problémy pomoci řešit. Jedná se o metodu týmového rozhodování v odborných záležitostech dětí a jejich rodičů, případně školy. Zároveň případové konference umožní zkvalitnění komunikačních dovedností pro odborníky a zvýšení odpovědnosti rodičů za spolurozhodování ve věcech dětí. Nelze opomenout ani úsporu času a možnost lépe pracovat s časem, který odborný pracovník věnuje každé jednotlivé kauze.

2. Definice Případové konference

Pracovní setkání odborníků nad jasně vymezeným tématem, s jasně danými cíli a kompetencemi. Výsledkem případové konference je stanovení postupu v dané věci – závěry případové konference by měly být pro všechny účastníky závazné (zatím právně nevymahatelné).

- Případové konference jsou realizovány na mnoha úrovních s různými označeními (např. konsilium).
- Případová konference je jednorázová nebo opakovaná. Lze realizovat i expertní případovou konferenci, která je určená pro odborníky.

Případová práce postupuje od znalosti rizikového chování, vývojové a sociální psychologie ke znalosti konkrétní historie jedince a skupiny. Případová sociální práce je aplikací řady metod jiných oborů, ale vytváří speciální metody sociální terapie. Vedení případové konference vyžaduje i tzv. měkké dovednosti (zejména komunikační).

Přínosy případové konference:

Případová = plánované a koordinované společné setkání všech, kteří představují, nebo mohou představovat, podpůrnou síť pro dítě a jeho rodinu.

Případová konference je odborná diskuse zainteresovaných subjektů nad konkrétním případem ohroženého dítěte nebo jeho rodiny.

Případová konference jako operativní forma řešení určitého problému:

- a) setkání určených odborníků za účelem řešení konkrétního problému, uskutečňuje se za/bez účasti dítěte a jeho rodiny nebo osob odpovědných za výchovu dítěte (nejširší forma případové konference)

b) setkání pracovníků orgánů sociálně-právní ochrany, pouze s dítětem a jeho rodiči nebo osobami odpovědnými za výchovu dítěte (nejvyšší forma případové konference).

- možnost rychlé reakce na vzniklou situaci
- zaktivizování klienta a jeho blízkých
- prostor k výměně nezbytných informací
- získání širšího pohledu na situaci klienta
- náhled na projevy klienta v jiném prostředí, v interakci s jinými profesionály
- vyjasnění očekávání jednotlivých účastníků
- zabránění subjektivnímu hodnocení situace jednoho odborníka
- sdílení
- možnost konfrontace vlastních zkušeností se zkušenostmi ostatních
- nové pohledy a zkušenosti
- otevřený systém pomoci a podpory
- kreativní hledání nových řešení
- vyřešení více problémů naráz
- možnost ověření správnosti předchozích rozhodnutí
- sladění jednotlivých intervencí
- místo pro navázání osobní spolupráce

Cíle případové konference:

- posouzení situace dítěte ve spolupráci zapojených stran navržení individuálního plánu péče či přijetí vhodného opatření nebo závazného rozhodnutí
- pokud jde o úvodní setkání ⇒ důkladné a objektivní posouzení situace dítěte jako podklad pro tvorbu dalšího postupu.
- hledání cest řešení konkrétního problému, obtížné situace v rodině apod. Výstupem je pak plán péče.
- přijetí vhodného opatření či závazného rozhodnutí a navržení dalšího postupu
- při opakovaném setkávání ⇒ vyhodnocení dosavadní probíhající práce s rodinou na základě již stanoveného plánu

Principy případové konference:

- Rovnost účastníků
- Prostor přiměřený všem
- Přijetí všech názorů – ne selektivně
- Nehodnotit, necenzurovat
- Mlčenlivost
- Aktuálnost, objektivnost

- Přirozené, podpůrné prostředí
- Důvěra, diskrétnost, bezpečí
- Respekt, partnerství
- Spolupráce, týmový přístup, koordinace péče

3. Základní postupy pro svolání případové konference

- Svolává ten, kdo řeší (zodpovídá) za daný problém (právně, koordinačně, emočně)
- Jasně popsaná situace pro zúčastněné odborníky (nejlépe výpis ze spisové dokumentace v rozsahu nezbytně nutném)
- Stanovení jednotlivých fází řešení problému (stanovení priorit, cílů a zodpovědnosti)
- Výsledný plán řešení problému včetně právních, psychologických a jiných dopadů v určitém časovém úseku, včetně vyznačení rizikových momentů, ve kterých může dojít k zásadním změnám (potřebě nové případové konference)

4. Tvorba funkčního multidisciplinárního týmu

Při tvorbě multidisciplinárního týmu je potřeba brát v úvahu počet a kompetence jednotlivých účastníků. Praktický a využitelný počet účastníků je 5 – 7 osob.

- Funkční tým (PČR, OSPOD, NNO, DD, DDŠ, LPD, ZŠ, OSZ, soudce, PPPD a další) se vytváří především v souvislosti s problematikou, kterou má případová konference řešit.
- Kompetenční možnosti jsou dány právními normami, resortní předpisy, zájmy obce, zájmy fyzických osob na rozhodujících postech, znalost prostředí, limity spolupráce (zejména u trestných činů na dítěti, mediálně sledovaných kauz atd.). V tomto směru musí svolávající zvážit, zda pozvaní odborníci mohou mít a mají příslušné rozhodovací kompetence a odborné kompetence.
- Výsledkem multidisciplinární spolupráce může být standard nebo metodika, které by odrážely skutečnou potřebu dětí v konkrétních životních situacích.

Výhody multidisciplinárního týmu:

- Zvýšení objektivity při řešení konkrétního problému dítěte - péče o dítě vyžaduje týmovou práci.
- Tým se může operativně měnit v závislosti na věku a potřebách dítěte (rodina, dětský lékař, učitel, OSPOD, odborná pracoviště, soudce...atd.).

- Hlavní úloha v týmu souvisí s řešeným problémem dítěte (kdo reguluje kompetenci rodiče, ten má rozhodující slovo v týmu – např. lékař rozhoduje o podezření z CAN, škola hledá řešení v regulaci chování dítěte atd.).

5. Problémy vyplývající ze současného stavu systému péče o ohrožené děti

- Chybí společný systém vzdělávání pracovníků OSPOD a sociálních pracovníků v zařízeních (např. ŠPZ), a to nejen v oblasti právní, ale i v oblasti práce s klientem a jeho rodinou.
- Chybí povinnost supervize (resp. Intervize nad kauzami).

6. Praktická doporučení při přípravě případové konference

- Stanovení cíle setkání (specifický, akceptovatelný, reálný, měřitelný a termínovaný)
- Účastníci – rodina, odborníci, svolavatel
- Role – svolavatel, organizátor x facilitátor (moderátor)

Účastníci případové konference mají nezastupitelné role – svolavatel je zpravidla organizace (např. konkrétní škola, pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče atd.). Zároveň může být svolavatel i organizátorem, tedy organizuje a materiálně zajišťuje průběh případové konference. Celé případové setkání moderuje moderátor nebo facilitátor. Moderátor spojuje jednotlivá vyjádření účastníků, sleduje dodržování zásad případové konference. Sleduje dodržení časového limitu.

Facilitátor splňuje výše uvedené podmínky s tím, že směřuje případovou konferenci k žádanému cíli, je nestranný, ale dobře orientovaný v dané problematice. Není emočně zainteresovaný do řízené problematiky. Moderátor i facilitátor může být odborník na danou problematiku. Do jisté míry zodpovídá za obsah zápisu z případové konference a jeho objektivitu.

- Místo setkání – pro výběr vhodného místa je rozhodující jeho dostupnost vzhledem k jednotlivým účastníkům případové konference. Záleží také na vybavenosti prostoru - stoly, židle, možnosti využití diaprojektoru nebo nástěnné tabule atd. samozřejmě záleží i na hygienických podmínkách daného prostoru. Během případové konference by nemělo dojít k žádným rušivým momentům (např. průchodu jiných osob přes vymezený prostor, hluk, případně nedostatek světla atd.).
- Časová dotace – každá případová konference vyžaduje specifickou časovou dotaci. Záleží na závažnosti tématu a počtu účastníků (dodržujeme pravidlo, že každý účastník případové

konference potřebuje určitý čas k vyjádření stanovisek a postojů). Z praktického hlediska je vhodné vymezit 2 hodiny na řešení jedné případové konference.

7. Závěr

Případová konference je metoda práce s rodinou nebo obecně s týmem, který se schází nad jasně formulovanou kauzou. V řadě pomáhajících profesí známe tuto metodu pod jinými názvy např. konsilium. Má řadu výhod, které odborníci oceňují – je objektivnějším pohledem na situaci, výrazně se omezuje možnost podjatého vnímání nebo neobjektivního postoje k problému klienta. Vytváří odborné stanovisko k neobvyklým, medializovaným nebo velmi zásadním kauzám.

Zvyšuje se kvalifikovanost týmu, který pečuje o dítě. Rodiče jsou více angažováni ve věci vlastních dětí (omezuje se případovou konferencí přenášení zodpovědnosti za výchovu dítěte na instituce).

8. Zdroje

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.

Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbírka zákonů České republiky. 1999, částka 111, s. 7662–7681. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

Instrukce MPSV č.j. 21-12242/2000 [online]. 15/3/2000 [cit. 2018-12-02]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor/vestniky-pro-kraje-a-obce-2002-vest-6-pdf.aspx>

Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. 2002, Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 500 ze dne 24. června 2004 SPRÁVNÍ ŘÁD zejména § 2 až § 8 (základní zásady činnosti správních orgánů) a § 177. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-50>

Hodnocení žáka se SVP

Autor textu: Mgr. Bc. Ivana Tormová

Speciální pedagožka, předsedkyně Asociace speciálních pedagogů Karlovarského kraje

Anotace:

Vzdělávací program je zaměřený na kategorii hodnocení žáků ve školní výuce. Zabývá se hodnocením, jakožto motivačním prvkem školní úspěšnosti žáků a to i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou popsány jednotlivé typy hodnocení a jejich možné kombinace. Co kdy a jak často je možné hodnotit. Jaké jsou další psychologické aspekty pochvaly a ocenění. Věnována je pozornost i dalším způsobům hodnocení – jako je například hodnocení slovní, kombinace slovního a známkového hodnocení, bodové hodnocení, MUP apod. Autorka se dále zabývá možnostmi úpravy hodnocení žáků se SVP (změny, jenž vycházejí z RVP ZV) a možnými nositeli změny v hodnocení.

Cílová skupina:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- c. pracovníci revizního pracoviště NÚV

1. Úvod

Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – novo starý fenomén ve školství. Hodnocení žáků může být velmi jednoduché (jedna chyba ještě jednička, dvě chyby dvojka, tři chyby trojka atd.) nebo vysoce propracovaný systém.

Vzhledem k tomu, že třídy jsou čím dále více heterogenní, že je v nich čím dále více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dále vzhledem k tomu, že se tito žáci mohou vzdělávat nejen podle rozdílných vzdělávacích výstupů, ba dokonce i podle rozdílných RVP, roste nutnost zaměřit se na jiný styl jejich hodnocení.

Učitelé, žáci, rodiče, tito všichni si kladou otázky: „Jaké je optimum v hodnocení žáků v rámci jedné třídy, jedné vyučovací hodiny, z jednoho výstupu? Mohou se jednotliví žáci mezi sebou porovnávat? Mohou jednotliví žáci z jedné třídy dosáhnout na jednotné výstupy? A když se někteří žáci učí podle individuálního vzdělávacího plánu, jak je vlastně má učitel hodnotit /známkovat/? Je to spravedlivé, aby ten, kdo se učí méně, měl stejné známky jako mimořádně nadaný žák?“ Jsou na tyto otázky vůbec relevantní odpovědi? Určitě ano, ale záleží na pochopení a uchopení rozdílnosti žáků a rozdílného přístupu k nim.

V čem je tedy problém? V přijetí změn v hodnocení.

Vzhledem k tomu, že se jedná o metodiku pro učitele, kteří jsou odborníky ve svém oboru a jsou motivovaní ke změně stylu jak učení, tak hodnocení, nejsou zde uvedena teoretická dogmata a definice. Tato metodika má pouze ambici ukázat cestu k lepšímu stylu hodnocení. A zároveň je třeba si uvědomit, že není možné od ní očekávat, že každému jednotlivému učiteli nebo rodiči dá návod, jak by měl být daný žák hodnocen.

2. Hodnocení žáka se speciálním vzdělávacími potřebami v rámci IVP

Je třeba si uvědomit, že úprava hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je jedno z podpůrných opatření, na které má žák ze zákona právo. (§ 16 odst. 2 b) školský zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění) Dále je výrazná zmínka o úpravě očekávaných výstupů v RVP ZV, kdy se hovoří o tom, že očekávané výstupy mají mít činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Dále se předpokládá, že očekávané výstupy vymezují předpokládanou způsobilost žáka využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Je třeba si uvědomit, že očekávané výstupy z RVP ZV na konci 5. a 9. ročníku stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách ŠVP. Z toho vyplývá, že očekávané výstupy jsou povinné pro ŠVP, ale nejsou povinné pro IVP.

Dále se v RVP ZV hovoří o tom, že při plánování a realizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je mít na zřeteli fakt, že se tito žáci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší. Účelem podpory vzdělávání těchto žáků je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti s tím, že pedagog tomu přizpůsobuje své vzdělávací strategie na základě stanovených podpůrných opatření.

V kapitole 8 v části D RVP ZV je kromě jiného uvedeno:

- závazný rámec očekávaných výstupů stanovuje RVP ZV, který je východiskem pro tvorbu ŠVP
- pro žáky se speciálně pedagogickými potřebami a s přiznanými podpůrnými opatřeními je ŠVP pokladem pro zpracování plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu
- na úrovni individuálního vzdělávacího plánu je možné na doporučení ŠPZ v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah tak, aby byl zajištěn soulad mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi žáka, aby vzdělávání směřovalo k dosažení jejich osobního maxima
- u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, na základě doporučení ŠPZ, může být v rámci individuálního vzdělávacího plánu nahrazena některá část nebo celý vzdělávací obsah obsahem jiného vzdělávacího oboru
- u žáků od třetího stupně podpůrných opatření s diagnózou lehké mentální postižení je možno změnit minimální časové dotace vzdělávacích oblastí (oborů).

Z výše uvedeného vyplývá, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou-li vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, je třeba hodnotit z výstupů uvedených právě ve zpracovaném individuálním vzdělávacím plánu.

Nejtěžší je přitom přijetí toho, že i žák se sníženými očekávanými výstupy v rámci svého individuálního vzdělávacího plánu může mít shodné známky jako žák, který splňuje všechny očekávané výstupy nebo je dokonce překračuje a nikde tento stav nebude na oficiálních dokumentech znatelný (vysvědčení, přihláška na střední školu).

K tomu, aby hodnocení (známkování) bylo spravedlivé a přijatelné pro všechny aktéry, je nezbytné změnit jeho styl.

PhDr. Miroslav Pospíšil:

- Jedná-li se s dítětem jako s hlupákem, ono se tak chová.
- Měli bychom s dětmi jednat jako s lepšími lidmi, ony se jimi v našich očích stanou lepšími, a někdy i reálně.

- Kladné podmiňování je úspěšnější než negativní.
- Chci-li mít pozitivní vztah s problémovým žákem, potřebuji na jeho dvě špatné vlastnosti najít pět dobrých.

3. Základní zásady hodnocení

Školní hodnocení ovlivňuje kvalitu výuky a klima třídy (má co nejlépe podporovat procesy žákova učení):

- hodnocení musí mít jasně nastavená pravidla
- hodnocení musí mít nastavená jasná kritéria
- je třeba definovat, co bude hodnoceno
- žák musí přesně vědět za co je hodnocen a co je hodnoceno – hodnocení předem odůvodnit
- hodnocení musí být srozumitelné žákovi i zákonným zástupcům
- i žák se speciálním vzdělávacími potřebami nemusí dostat pouze kladné hodnocení (ale ne v důsledku jeho dílčího oslabení)
- při dodržení těchto zásad je i negativní hodnocení lépe přijímáno

4. Funkce hodnocení

Hodnocení vzdělávacího procesu má mnoho funkcí:

- *poznávací či informativní* - žák získává přehled o tom, jak vyhověl zadaným kritériím, prostřednictvím hodnocení dává učitel zpětnou vazbu žákovi o jeho vědomostech, výkonu, nedostatecích, chování atd.
- *konativní či regulativní* - žák získává nejen ponaučení pro svou další činnost, ale i podněty pro to, jak svou práci vylepšit, opravit, změnit. Hodnocením může učitel regulovat učební činnost žáka a nasměrovat jej ke kvalitnějšímu výkonu
- *motivační* - hodnocení by mělo žáka povzbudit a motivovat nejen v učebních činnostech, ale i v práci sám na sobě a ve snaze o zlepšení
- *výchovná* - hodnocení by mělo žáka vést k formování pozitivních vlastností a postojů, mělo by se pozitivně podílet na utváření žákovo osobnosti
- *diagnostická* - na základě dosažených výsledků žáka lze identifikovat např. specifické poruchy učení a vyvodit pedagogické závěry pro jejich řešení
- *prognostická* (někdy zaměňováno s diagnostickou) - hodnocením si učitel vytváří přehled o žákových schopnostech, vědomostech, návycích, může pak odhadnout další žákovu studijní perspektivu
- *selektivní či diferenciací* – díky hodnocení může učitel žáky rozdělit do stejnorodých skupin dle výkonnosti, avšak mnohdy může vést k negativnímu „zaškatulkování“ žáka do

určité skupiny. V současné době je výsledné hodnocení žáka považováno za důležité kritérium např. k přijetí k dalšímu studiu.

Pedagogický pracovník, který hodnotí žáky, by měl mít vždy na zřeteli, co a proč chce hodnotit, co hodnocením získá a jaký nástroj – typ hodnocení použije a jakou funkci toto hodnocení splní.

5. Typy hodnocení

Je třeba si uvědomit, že hodnocení má velké množství proměn – typů a ty všechny by měly být použity v rámci hodnocení vzdělávacího procesu:

- **bezděčné:**
 - patří zde bezděčné a nezáměrné projevy učitele (pokývnutí, úsměv, odmítavé gesto)
 - bezděčné hodnocení je **holistické** (povšechné) a je založeno na celkovém dojmu z hodnoceného objektu
 - v bezděčném hodnocení převažují emoce a není tedy příliš kontrolovatelné
- **záměrné:**
 - probíhá pod zřetelnou kontrolou vědomí a vůle a dá se dobře analyzovat a formalizovat
 - jedná se o hodnocení **analytické**, protože hodnocení se týká objektu ne jako celku, ale jeho dílčích vlastností
 - je formalizované - lze ho zaznamenat (typickým projevem je známkování)
- **sumativní:**
 - je konečné
 - je pro někoho jiného než pro hodnoceného (učitel, rodič, ...)
 - slouží i danému žákovi, ale už s ním nemůže nic udělat
 - podporuje porovnávání, soutěživost
 - startuje pouze vnější motivace
 - při neúspěchu se motivace rychle ztrácí
 - smyslem je získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech
 - podstatou je vyhodnocení typu ano x ne, vyhovuje x nevyhovuje, postoupí x nepostoupí
 - cílem není průběžné vést, ale zařadit
- **formativní:**
 - je orientované na podporu dalšího efektivního učení žáků
 - je průběžné
 - primárně slouží žákovi

- poskytuje hodnotící informaci (zpětnou vazbu) ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit
- nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování budoucích výkonů
- podporuje spravedlivost školy
- zvyšuje celkovou školní úspěšnost všech žáků
- rozvíjí klíčové kompetence, obzvláště kompetenci k učení
- **je považováno za pedagogicky nejúčelnější hodnotící nástroj školní práce**
- **normativní:**
 - měřítkem tohoto hodnocení je sociální norma stanovená vzhledem k určité skupině žáků
 - často v praxi používáno (vyhodnocování testů, písemných prací)
 - vede k porovnání a soutěživosti mezi spolužáky
 - výkon je poměřován s výkonem ostatních, pokud žák dosáhne horšího výsledku než ostatní, je hodnocen jako neúspěšný a naopak
- **kriteriální:**
 - měřítkem je splnění úkolu bez ohledu na to, zda byl úkol splněn lépe nebo hůře v porovnání s ostatními (v hodnocení stačí pouze dva stupně – *vyhověl x nevyhověl*)
 - jde o zkoušku absolutního výkonu – nezáleží na výkonu ostatních (přeskočení laťky v určité výšce, aj.)
 - musí být přesně určena kritéria
 - *např. znalost vyjmenovaných slov bez porovnání s ostatními žáky ve třídě*
- **portfoliové:**
 - hodnocení na základě souborů různých produktů, vytvořených žákem a dalších záznamech o žákovi
 - kriteriální hodnocení v rámci portfoliového hodnocení ukazuje rozšířený obraz o daném žákovi
 - je kontraproduktivní portfoliové hodnocení kombinovat se sumativním hodnocením
 - dokáže poskytnout obraz o tom, co se žák učí, jak uvažuje, jak jedná v sociální interakci, skupině
- **individuálně kriteriální:**
 - je založeno na pozorování učitel ↔ žák, žák sám sebe, žák ↔ učitel
 - porovnávají se výkony žáka sama se sebou, s jeho předchozími výkony
 - má silnou motivační funkci
 - i slabší žák může zažít pocit úspěšnosti
 - i žák s nekritickým pohledem (autista, nadaný, mentálním handicapem) získá reálný pohled sám na sebe – odpovídá realitě
- **sebehodnocení:**
 - žák má být k němu postupně veden

- je považováno v 21. století za nejkvalitnější
- mělo by být součástí každé vyučovací hodiny
- podněcuje žáky k vyšším cílům
- žák se učí poznávat své schopnosti, a zároveň si uvědomuje vlastní vývoj
např. Jak mi to dnes šlo? Bylo to dnes složité? Bylo to těžké? Dozvěděl/a jsem se dnes něco nového?

Všechny výše uvedené typy hodnocení je vhodné v rámci vzdělávacího procesu používat. Každý typ se hodí na jinou činnost. Zároveň je ale velmi důležité, aby učitel byl se stylem/typem hodnocení ztotožněn a měl promyšleno „co“ a „jakým“ nástrojem chce v rámci vzdělávacího procesu hodnotit.

6. Pochvala nebo ocenění

Dalším hodnotícím nástrojem je pochvala a to ať už slovní nebo písemná. Pochvala může být i bezděčná a nadbytečná. Každý pedagogický pracovník si musí uvědomit jakou váhu má pochvala a jakou ocenění:

- Chválíme za vykonanou práci, splněný úkol!
- **Ocenění je zhodnocení schopností a dovedností**
- Chválíme výkon, přitom **oceňujeme žáka**
- **Oceňujeme zcela konkrétní věci, skutky, dílčími úspěchy podporujeme vnitřní motivaci žáka.**
- Potřebujeme slovník takový, aby nám žáci rozuměli a nebyli terčem posměchu spolužáků.
- Potřebujeme vědět, zda nám daný žák rozumí, co mu udělá radost.
- Někdy je dobré znát své žáky a jejich neviditelné věci (zájmy, záliby, věci).

7. Změna stylu hodnocení a nositelé změny

Bohužel změnit styl hodnocení žáků je velmi náročný a dlouhodobý proces, do kterého musí být zapojeni všichni aktéři vzdělávání (pedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče).

Samozřejmě může dojít i k situaci, kdy vedení školy nový styl (nebo naopak starý i nevyhovující styl) nakáže, ale pak může docházet ze stravy učitelů a vzápětí i ze strany žáků a jejich rodičů k odmítnutí.

Je nemožné, aby jeden pedagogický pracovník začal „zkoušet“ jiný styl hodnocení než praktikují jeho kolegové. Takové jednání je zpravidla dříve nebo později odsouzeno k zániku.

Je smutné, že nejvíce změnu v hodnocení vzdělávacího procesu odmítají pedagogičtí pracovníci.

Pokud má dojít ke změně v systému hodnocení, musí být tato změna předem promyšlená, prodiskutovaná. Musí se s ní ztotožnit všichni pedagogičtí pracovníci školy. Pak se velmi snadno přeneseme na žáky, a pokud jsou spokojení žáci, nebudou zákonní zástupci proti změně hodnocení brojit a přijmou ji, ač oni sami kdysi byli hodnoceni sumativně.

Kdo může změnu v hodnocení iniciovat a co je třeba si promyslet?

- změnu zpravidla navrhuje vedení školy, ale jsou i výjimky, že změnu prosadí aktivní učitelé
- je třeba pečlivě zvážit, ZDA a od KDY zahájit změn v hodnocení
- neméně důležité je naplánování KDE začít (výchovy, naukové předměty, hlavní?)
- dalším krokem je promyšlení jak seznámit se změnou ostatní aktéry:
 - pedagogické pracovníky
 - zákonné zástupce
 - žáky
- mezi poslední rozhodující činnosti je změnu zapracovat do ŠVP
 - jak se bude v rámci třídy pracovat se sebehodnocením
 - jak a kdy budou žáci seznamováni se změnou nebo se širším hodnocením nebo se sebehodnocením
 - pokud je zvolen nástroj k realizaci dlouhodobějšího hodnocení třídnická hodina, je třeba opět v ŠVP popsat jaká bude jejich časová dotace a co se v nich bude probírat

8. Závěr

Hodnocení všeho a všech patří neodmyslitelně k běžným lidským činnostem. Je tedy logické, že se velmi lehce dostalo i do vzdělávacího procesu.

Tady je si třeba uvědomit, že většina dětí je zhruba 12 let podrobováno stálému zkoumání, porovnávání, vyhodnocování a samozřejmě i hodnocení. Tento dlouhodobý proces může na dětech nechat nedožité následky, je-li nepromyšlené, nekompromisní, nespravedlivé, srážející a někdy až dehonestující. Hodnocení by mělo vždy přinášet vypovídající hodnotu a hodnotícím subjektu, tedy o dítěti, jako o celku a ne jen o dílčím výkonu.

Je třeba si uvědomit, že hodnocení je jedna z nejtěžších činností v rámci pedagogického mistrovství.

9. Zdroje

JEDLIČKA, R.; KOŤA, J.; SLAVÍK J. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2.vyd. Praha: Grada, 2015

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002

SLAVÍK, J. *Hodnocení a klasifikace ve vyučování*. 1999.

Triáda (asistent pedagoga - třídní učitel – rodič)

Autor textu: PhDr. Jan Liška

Speciální pedagog, vedoucí odd.dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků PPP Ústeckého kraje

Anotace vzdělávacího programu:

V metodických listech se budeme zabývat tzv. TRIÁDOU, tedy spoluprací mezi třemi hlavními subjekty, které mají velký vliv na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to učitel, asistent pedagoga a samozřejmě rodič. Vyjasníme náplň práce asistenta pedagoga, způsob možné komunikací mezi učitelem a asistentem pedagoga a ukážeme metody spolupráce mezi učitelem, asistentem pedagoga a rodičem.

Cílová skupina:

- a) pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové
- b) pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;

1. Úvod

Vydáním Vyhlášky č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, došlo v naší společnosti k velmi častému skloňování slova inkluze, a to jak odbornou, tak laickou veřejností. Je na nás, odbornících, abychom pravý význam slova inkluze zrealizovali v praxi, což se dozajista nesetká u mnohých pedagogických pracovníků s pochopením, nemluvě o rodičovské veřejnosti, která má k zařazení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky zdravé, určité výhrady.

Je proto nutné seznámit jak pedagogické pracovníky, tak rodiče s novou skutečností, se kterou se budou denně na školách setkávat (děti, které mají různé zdravotní znevýhodnění, mnohdy však i znevýhodnění sociální, nebo se jedná o děti cizinců). Dále se všemi dalšími, které vykazují speciální vzdělávací potřeby. Je nutné zmínit důležitou osobu, která bude přítomna, dle výše uvedené vyhlášky, všude ve třídách, kde budou inkludováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – a to asistenta pedagoga. K původnímu osvědčenému výchovně vzdělávacímu modelu působení na žáka, a to UČITEL - RODIČ, nám nově doplňuje tuto dvojici ASISTENT PEDAGOGA, jako další článek „pomocníka“ při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzniká tedy nové seskupení, tzv. TRIÁDA, kdy by učitel, rodič a asistent pedagoga měli mít společný cíl a to úspěšné zařazení žáka se vzdělávacími potřebami do běžných tříd mateřské, základní, popř. střední školy.

2. Náplň práce asistenta pedagoga

Dle změn ve Vyhlášce č.27/2016, která vešla v platnost od 1.1.2018 se částečně upravuje náplň práce asistenta pedagoga a zároveň se rozděluje jeho činnosti dle dosaženého vzdělání (viz Zákon o pedagogických pracovnících §20, odst.1)

(1) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.

(2) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

(3) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností. K prvnímu lednu roku 2018

začala platit novela vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 27/2016 Sb. vyhláškou č. 416/2017 Sb.), která nově zavedla striktní rozdělení úvazku asistenta pedagoga na 90% přímé pedagogické činnosti a 10% nepřímé pedagogické činnosti (před novelizací mohl ředitel stanovit nepřímou pedagogickou činnost až do výše 50% z úvazku) a rozdělila dotace na platy asistentů do dvou úrovní, konkrétně do 8. a 5. platové třídy (před novelizací byly všechny dotace v 8. platové třídě).

b) podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

c) výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.

Velmi často se řeší, zda může asistent pedagoga zastupovat za nepřítomného učitele, či vykonávat pedagogický dozor v době nepřítomnosti pedagogického pracovníka. Z dostupných dokumentů vyplývají tyto požadavky na práci asistenta pedagoga:

- Práce asistenta s žáky **by měla probíhat podle instrukcí pedagoga** – ve valné většině případů asistent není kvalifikovaný na to, aby samostatně připravoval výuku (byť by to měla být výuka „jen“ pro jednoho žáka).

- Mezi úkoly asistenta pedagoga pro práci s žáky může patřit například kontrola plnění úkolů, opakování instrukcí poskytnutých učitelem, opakování a procvičování již probrané látky. Naopak **výklad nové látky by měl zajišťovat vždy učitel.**

- Individuální i skupinová práce asistenta pedagoga s žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučování by měla vždy probíhat **přednostně ve třídě, kde jsou současně vzdělávání ostatní žáci.** Práce asistenta pedagoga s žáky v oddělené učebně by měla být realizována pouze v odůvodněných případech (např. když je žákův vzdělávací plán zcela odlišný od výuky ostatních spolužáků a lze odůvodněně předpokládat, že paralelní výuka podle dvou vzdělávacích plánů by působila velmi rušivě).

- Asistent pedagoga by neměl pracovat pouze s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, naopak – **ve vybraných aktivitách by měl zastoupit učitele v práci s žáky bez postižení/ bez znevýhodnění.** Účelem asistentova působení u žáků bez speciálních vzdělávacích potřeb je, aby učitel získal více prostoru pro vlastní práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

(4) Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

a) pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

- b) pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- c) pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- d) pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- e) nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- f) pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

(5) Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.

(6) Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, a to s ohledem na povahu speciálních vzdělávacích potřeb těchto žáků; v případě škol, tříd, oddělení nebo studijních skupin zřízených podle § 16 odst. 9 zákona nebo jedná-li se o asistenta pedagoga podle § 18 odst. 1, může být počet žáků připadajících na asistenta pedagoga vyšší.

Plné znění vyhlášky je samozřejmě k dispozici na webových stránkách portálu MŠMT ČR. Výše uvedenou náplň asistenta pedagoga předkládám z důvodů možnosti navržení platového výměru např. pro asistenta s ukončeným vzděláním Bc. - lze přiznat 9. platovou třídu, pro asistenty s nižším vzděláním 8. platovou třídu a nižší. Samozřejmě, že přiznání platových tříd je však plně v kompetenci ředitele školy

3. Klima školy

Nedílnou součástí pozitivní spolupráce mezi asistentem pedagoga, potažmo i rodičů, spatřuji zejména v kladném přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a to jak ředitelem školy, celým pedagogickým sborem, ale zejména třídním učitelem, asistentem pedagoga, spolužáky a v neposlední řadě i rodiči spolužáků. Tito jsou velmi často neinformováni a může docházet i k velmi choulostivým situacím. *Jako příklad bych uvedl jednání matky žákyně na 1. stupni ZŠ, která se dožadovala rozsazení své dcery od jejího spolužáka, o kterém se dozvěděla, že je dyslektik. Jako důvod uváděla, že dyslexie je nakažlivá a bála se o zdraví své dcery.*

4. Spolupráce asistenta pedagoga a učitele

Uvažujeme-li o vzájemné, pozitivně nastavené spolupráci, je nutné si od počátku nastavit jasná a srozumitelná pravidla, která budeme důsledně dodržovat.

- asistent pedagoga je učitelem pozitivně přijímán – samozřejmostí musí být, že samotný učitel je nakloněn inkluzi
- nutností je vytvoření profesionálního a pokud možno partnerského vztahu – tento je nutno budovat a dlouhodobě na něm pracovat
- nastavení jasných pravidel, kompetencí a ujasnění rolí, které budou jak asistent, tak pedagog respektovat – nesmí dojít ke „hře“, ve které je pedagog je ten zlý a asistent hodný
- vytvořit prostředí vzájemné důvěry a bezpečí – zapracovat na klimatu celé třídy
- je nutné oboustranně předávat všechny důležité informace (např. anamnéza žáka, získané informace z rozhovorů s rodiči, s třídním kolektivem apod.)
- vyhradit si čas na společné setkání (např. 1 x týdně, kde plánujeme výuku, provádíme sebereflexi, podáváme si zpětnou vazbu...)
- jakýkoliv problém je nutno okamžitě řešit, neodkládat jej (nenechat problém „vyšumět“, neřešit záležitosti emotivně, nedopustit, aby nevyřešený problém vedl ke stresovým situacím)

5. Spolupráce mezi asistenty pedagoga

V málokteré škole v současné době pracuje pouze jeden asistent pedagoga. Většinou jich je několik a někdy se na škole vedle asistenta pedagoga vyskytují i osobní asistenti a školní asistenti. Tito všichni tvoří „pomocné pedagogické práce“ za účelem zkvalitnění výuky, které je vedena vyučujícím. V podstatě je jedno, zda se jedná o pedagogického pracovníka (asistent pedagoga), či pracovníka nepedagogického (školní asistent, osobní asistent).

Bylo by vhodné pro tyto profese ustanovit metodickou sekci, podobnou jako mají např. učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, kde se dále dělí na sekce např. jazyků, tělesné výchovy apod.

Metodickou sekci asistentů pedagoga by mohl vést zkušený učitel, popř. by nebylo od věci zavést tzv. „uvádějícího učitele“ pro asistenty pedagoga. Na jednotlivých setkáních by společně sdíleli své potřeby, povinnosti, úkoly, vzájemně by konzultovali zajímavá a potřebná témata. Další doporučením by mohli být vzájemné hospitace, resp. návštěvy vybraných hodin, zejména pro začínající asistenty pedagoga a poté následný rozbor práce u hospitujícího učitele a asistenta.

6. Spolupráce asistenta pedagoga a zákonného zástupce

Pro zdařilou vzájemnou spolupráci mezi asistentem pedagoga a rodiči žáka se speciálními vzdělávacími potřebami doporučuji, aby byla tato pravidelná a samozřejmostí by měla být aktivní účast obou stran. Je důležité, aby si obě strany určily pravidla, které budou respektovat a dodržovat. Vzájemná spolupráce by měla mít společný cíl a to pomoc dítěti v překonávání překážek při jeho zařazování do běžné třídy.

Proto je nutné zaměřit se zejména na:

- znalost rodinného prostředí, ze kterého svěřený žák pochází
- zjistit si osobní a rodinnou anamnézu žáka
- vědět o koníčcích a zálibách žáka, znát jeho kamarády
- dávat rodičům doporučení, jak s dítětem pracovat
- vysledovat, jaké pracovní postupy dítěti vyhovují a tyto poté předávat rodičům
- vést rodiče k uvědomění si odpovědnosti k vlastnímu dítěti

Zároveň bych doporučoval, aby byli rodiče spolužáků informováni o pozici asistenta pedagoga, která sice byla zřízena pro určité dítě, nicméně bych povzbuzoval důležitost jeho funkce v tom, že se zde nabízí možnost pomoci nejen dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale díky jeho přítomnosti se může vyučující více věnovat právě jejich dětem.

7. Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga s vedením školy

Tato spolupráce zřejmě nebude tak častá, jako vzájemná spolupráce s ostatním pedagogickým sborem. Ředitel školy je však první osobou, se kterou se asistent pedagoga setkává při svém nástupu do profesní pozice. Ředitel školy s asistentem provede úvodní rozhovor, rozhodne o přijetí a stanoví asistentovi plat. Zadá mu pracovní náplň a poté se spolu budou potkávat při hospitacích, ale i na pedagogických radách a dalších akcích, které budou školu pořádány.

Z jednotlivých rozhovorů s učiteli, kteří požadovali asistenta pedagoga, předkládám k posouzení jejich návrh. Učitelé by si sami chtěli nastupujícího asistenta „vyzkoušet“, zjistit jeho kvality, schopnost vzájemné spolupráce a teprve poté doporučit vedení školy jeho přijetí.

V této kapitole nesmíme zapomenout na další pozice, se kterými se asistent pedagoga může setkat a to se speciálním pedagogem a školním psychologem. Tito odborníci, pokud na školách fungují, by měli asistenta pedagoga metodiky vést a podporovat, konzultovat s ním jednotlivé výchovně vzdělávací problémy, doporučovat mu vhodná školení a semináře, kterými by si asistent dále svou kvalifikaci doplňoval.

8. Pravidla komunikace asistenta pedagoga s jednotlivými subjekty

Výše uvedené kapitoly byly věnovány spolupráci s jednotlivými pedagogickými pracovníky, se kterými se bude asistent pedagoga po čas své pracovní kariéry setkávat. Zároveň je nutné tuto triádu, aby byla úplná, doplnit i o styk se zákonným zástupcem svěřeného žáka. K tomu, aby spolupráce byla na patřičné úrovni, je nutná znalost komunikace mezi jednotlivými subjekty.

Hlavními funkcemi komunikace je především vzájemně se informovat, domluvit se, instruovat, přesvědčit se a samozřejmě především navázat kontakt.

Při komunikačním procesu bychom měli dbát na určitá pravidla. Především KDO sděluje, zahajuje, popřípadě ukončuje rozhovor, CO je obsahem sdělení, KOMU se snažíme předat naše názory a jaký druh komunikace využijeme.

Samozřejmě nezanedbáme ani ÚMYSL, kvůli kterému jsme se rozhodli komunikovat a jaký ÚČINEK náš rozhovor měl.

Při komunikaci využíváme jak verbální ((tón, sílu, výšku a barvu hlasu) a formální charakter řeči, rytmus a rychlost řeči, pomlky), tak neverbální komunikace (gesta, emoce, mimiku, ale i postoj, který zaujímáme a vzdálenost, kterou udržujeme).

V současné době se snažím o dvojí druh komunikace, který se mi nejvíce osvědčil. V první řadě je to tzv. „Komunikační trojúhelník“, kdy využíváme tři komponentů. KDO sděluje (vedoucí rozhovoru – má nejvyšší formu volnosti projevu), KOMU sděluje (příjemce – má nejnižší formu volnosti projevu) a třetí prvek je ZACHRÁNCE (variabilní forma volnosti projevu, jsou to zejména dobře nastavená pravidla). Přitom je nutné dbát na překlápění trojúhelníku a dát tak vždy možnost ke sdělení nejen „vedoucímu“ rozhovoru, ale i jeho „příjemci“ a zároveň mít k dispozici „zachránce“.

Příkladem se nabízí model. Rodič je pozván do školy k projednání nepříjemné situace. Učitel nebo asistent pedagoga vystupuje v pozici realizátora setkání, tedy vedoucího rozhovoru. Příjemcem je rodič. Zachránce může být v této situaci čas, kdy rodiče předem upozorníme na to, že máme na setkání vyhrazenou dobu např. 30 minut. Důraz klademe na vedení rozhovoru, kdy vedoucí rozhovoru nadnese skutečnost a důvod pozvání a předá slovo příjemci. Tím plní funkci „překlápění trojúhelníku“, nestává se již vedoucím rozhovoru, ale tento začíná vést rodič.

Metoda je většinou účinná, rodič (příjemce) se necítí ohrožen, má čas na vyjádření se k situaci, není upozaděn a nestává se pouze příjemcem zpráv, které nemusí pozitivně zpracovat. Naopak by se mohlo stát, že nedáme-li možnost příjemci – rodiči, využít nejvyšší formu volnosti projevu bude tento používat při rozhovoru obranné prvky - útok, či únik, což si samozřejmě žádný diskutující nepřeje.

Druhou, neméně důležitou metodou komunikace při triádě, kdy vede rozhovor jak učitel s rodičem, či asistentem pedagoga se může nabízet rozhovor při využití prvků manželů Pesso – Boydenových.

Tito ve své terapii využívají pěti důležitých lidských faktorů, které pozitivně ovlivňují celý náš život a které by se daly i využít při vedení rozhovoru.

Pesso – Boyden nabízí k využití základních lidských potřeb pět možností:

1. potřebu místa
2. potřebu bezpečí
3. potřebu výživy
4. potřebu podpory
5. potřebu pravidel

Výše uvedené potřeby se dají využít jak na zdárný chod rodiny, pozitivní výchovu dítěte, ale lze je využít i ve školním prostředí, kdy tyto potřeby praktikujeme při vedení třídy. Aplikovat metodu lze již od narození dítěte, po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy, základní školy a samozřejmě i školy střední.

Všechny potřeby jsou pro lidský život důležité a jejich nenaplnění se projevuje v negativním chování dítěte, ale i dospělého člověka (např. agrese, sebepoškozování, mentální anorexie, gamblerství a další sociálně patologické jevy).

Jak tedy využít zmiňované potřeby pro vedení rozhovoru. Při návštěvě rodiče ve škole je důležité zajistit místo, kde rozhovor povedeme. Není vhodné s návštěvníkem diskutovat na chodbě, či v přeplněné sborovně nebo kabinetu, kde je přítomen další nezúčastněný pedagogický pracovník. Ideální by bylo mít k tomuto účelu prakticky zařízenou místnost ve školní budově, která by byla využívána pouze k setkání s rodiči. Tímto bychom naplnili první požadavek metody.

Druhou potřebu – bezpečí, bychom zajistili jakkoli umístěným symbolem např. na dveřích, kde by byla dána okolí zpráva, že místnost je obsazena a v jednání si nepřejeme být rušeni.

Potřeba výživy je v tomto případě myšlena „výživa“ slovem, tedy vhodnou komunikací, kdy k této můžeme využít výše uvedený „komunikační trojúhelník“.

V případě opory, či podpory využíváme slov určených k pochvale nebo dokonce nepřímém doteku – např. podání papírového kapesníku. Náš postoj bude samozřejmě vyplývat z rozhovoru, který povedeme. Téma rozhovoru můžeme zpracovat v klidu, ale může se stát, že rodič bude velmi emotivně nastaven a pak je nutno přistoupit ke zklidnění situace právě nabízejícím se způsobem podpory, či opory.

Pravidla jsou důležitá i při vedení rozhovoru a tato jsou nutná nastavit již před započatím rozhovoru. V úvodu jsem zmínil např. vymezený čas, který máme určen na setkání.

Při vedení rozhovoru v triádě (učitel, asistent, rodič) bych doporučoval řešení pouze pozitivních témat, např. rozbor slovního hodnocení žáka v pololetí, či na konci školního roku nebo žádost o pomoc při zajištění školní slavnosti apod. Je-li rodič sám a proti němu sedí dva pedagogičtí pracovníci, mohl by otec, či matka pociťovat nepříjemnou převahu, popř. nedůstojnou kontaktní pozici.

Samozřejmě, že výše uvedená forma nabídky komunikace je velmi zjednodušená, možností je mnohem více. Je nutno dbát zřetel na role, které jednotliví rodiče „hrají“, na vyjádření jejich emocí, postoj těla, jejich mentální a sociální kapacitu a s těmito všemi faktory umět pracovat.

Tyto podněty nejsou tedy určeny pouze pro vedení rozhovoru mezi pedagogickým pracovníkem a rodičem, ale je nutno na ně dbát i při kontaktu mezi asistentem pedagoga a učitelem, kde se opět tyto možnosti nabízí. Jedním z důležitých prvků je právě místo, které asistent ve škole zastává. V této souvislosti nechci hovořit o místě „pedagogickém“, ale právě fyzickém. Aby se asistent pedagoga cítil ve školním prostředí pozitivně, je nutno jemu nebo skupině asistentů nabídnout vlastní prostory (kabinet, stůl), dát mu prostor „výživy“, tedy účasti na pedagogických radách, možnost podílet se na hodnocení svěřených žáků apod. Oporou budiž pozitivní přístup týmového učitele, který slovem, ale i činy povede svého asistenta k potřebným výukovým cílům.

9. Praktické nabídky pro činnost asistenta pedagoga

Při setkání na 1. konferenci „*S asistenty k lepší škole*“, která se konala v listopadu 2018 v Praze, jsem zaznamenal z vystoupení různých kolegů pozitivní informace. Např. při srovnání počtu asistentů v ČR je zaznamenán vysoký nárůst. V roce 2016 bylo k dispozici na českých školách 13 300 asistentů pedagoga, v roce 2017 - 17 700 asistentů a v roce 2018 již 21 000.

Z ankety, kterou realizovala v roce 2017 PF Olomouc vyplývají požadavky učitelů, kdy 75% pedagogů si přeje:

1. zlepšit spolupráci s rodiči žáků
2. podporu školy
3. pozitivní klima třídy a školy
4. snížený počet žáků ve třídě
5. odporu celého pedagogického sboru

6. asistenta pedagoga

Příčemž šestá pozice není vůbec poslední, ale naopak se ocitá v první třetině všech dotazů kladených jednotlivým respondentům – učitelům.

Dalším zajímavým momentem bylo zjištění typu postižení žáka, u kterého nejčastěji asistenti pracují:

- 30 % autismus
- 22 % mentální retardace
- 19 % kombinované postižení
- 9,7 % tělesné postižení
- 6,3 % poruchy chování
- 4,1 % sluchové postižení
- 3,4 % zrakové postižení

Samotné specifické poruchy učení se dostávají na nižší pozice, ovšem musíme brát na zřetel, že u všech výše uvedených postižení se vývojové poruchy učení vyskytují tu ve vyšší míře (mentální retardace), tu v nižší (zrakové postižení).

Z dalších návrhů a konzultací při jednotlivých návštěvách škol, či seminářích, ale i právě rozhovorů z výše uvedené konference bych chtěl nabídnout další možnosti činností asistentů pedagoga:

Nedoporučujeme:

- Asistent pedagoga sedí na židli v poslední lavici s žákem se SVP a dítě je vystaveno příjmu sdělení jak od učitele, tak následně od asistenta pedagoga – dítě přijímá dvě informace, ani jednu není schopno správně zpracovat.
- Asistent pedagoga neví, jakou látku bude učitel probírat, je nutná předem konzultace a Asistent pedagoga se musí na hodinu připravit.
- Mezi asistentem pedagoga a učitelem neexistuje neverbální komunikace - je nutno domluvit si signály, které učiteli sdělují např. emoční stav žáka
- Asistent pedagoga koná práci za žáka!
- Asistent pedagoga pracuje pouze s jedním žákem!
- Asistent pedagoga je časově přetížen – zejména u dětí s psychiatrickou diagnózou
- Asistent pedagoga není plnohodnotným členem pedagogického sboru
- Asistent pedagoga je finančně nedoceněn

Doporučujeme:

- Úvazek asistenta pedagoga dle náročnosti nepřevyšuje úvazky ostatních pedagogických pracovníků (max. 28 hodin)
- Asistent pedagoga se na hodiny připravuje s učiteli a ví, co se bude v hodinách probírat a to alespoň s týdenním předstihem
- Asistent pedagoga a učitel mají připraveny ústupové strategie (co s žákem např. při záchvatu...)
- Asistent pedagoga je chápán jako rovnocenný partner a je s ním tak zacházeno

Z výše uvedených bodů tedy vyplývá, že:

Asistent pedagoga musí:

- pracovat s určeným žákem
- pracovat i s ostatními žáky
- plnit práce související s obsluhou
- připravovat se na vyučování ve spolupráci s učiteli
- plnit úkoly vyplývající z výchovně vzdělávací práce na základě pokynů učitele

Asistent pedagoga nemusí

- nosit tašku, pracovat za žáka, plnit funkci „sluhy“ žáka
- plnit nefunkční příkazy učitele (nemáte dnes dítě – budete k dispozici školníkovi)
- plnit náhodné administrativní a jiné práce dle pokynů vedení školy

10. Závěr

Závěrem mé metodiky bych nabídl jednoduché desatero, které může být podnětné pro začínající, ale i stávající spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Určitě by bylo vhodné, aby si jak učitelé, tak asistenti pedagoga postupně do desatera doplňovali své myšlenky a nápady jak zlepšit spolupráci mezi sebou samými.

DESATERO:

1. Neopravujte chyby učitele, nenapovídejte žákům, nerušte, nesoupeřte.
2. Pozor na budování vztahu vůči žákům – učitel není zlý a asistent ten hodný.
3. Poslouchajte vyučujícího pozorně během celé hodiny.
4. Nestěžujte si na učitele, pozor na pravomoce – nejasnosti okamžitě řešte.
5. I vy máte svá práva – nejste žák.
6. Opatrně se světovým názorem.
7. Dodržujte, popř. se domluvte na nutném oddechu o přestávkách.
8. Nejste univerzální pomahač (nedělejte ze sebe vrbu, které se učitel svěřuje).
9. Nebuďte v kontaktu „pouze“ se svým učitelem, navazujte spolupráci s celým pedagogickým sborem.
10. Pozor! Nejste inspektor a nezapomínejte na sílu úsměvu!

11. Zdroje

Legislativa:

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném do 31. 8. 2017

Přehled změn ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Elektronické zdroje:

www.asistentedagoga.cz

www.inkluzi.upol.cz/portal/vystupy

www.varianty.cz

www.msmtcr.cz

www.meta-os.cz

Asistent pedagoga a klima třídního kolektivu/školy

Lektor/autor textu: PhDr. Jan Liška

Speciální pedagog, vedoucí odd. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků PPP Ústeckého kraje

Anotace vzdělávacího programu:

Ve vzdělávací aktivitě „Asistent pedagoga a klima třídního kolektivu“ se budeme zabývat tvorbou klimatu třídy a možností působení přítomnosti asistenta pedagoga na pozitivně vstřícný třídní kolektiv, zaměříme se na možnosti doplňujících námětů, konkrétních aktivit a činností, ve kterých se může asistent pedagoga realizovat (komunitní kruh, adaptační kurzy apod.). Závěr pak budeme věnovat jednoduché sociometrii, na které by se asistent pedagoga mohl také podílet.

Cílová skupina:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové
- b. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;

1. Úvod

V současné době je velmi důležité věnovat se tvorbě sociálního klimatu a zejména jeho udržení. Je nutné předcházet negativním sociálně patologickým jevům, které se mohou ve třídách objevovat a jednou ze zbraní proti nim je právě pozitivně naladěná třída, pozitivně naladění učitelé a v neposlední míře i pozitivně naladěná celá škola včetně jejího vedení.

V době inkluze pak nelze při tvorbě třídního klimatu vynechat další důležitou osobu v pedagogicko výchovném procesu – a to asistenta pedagoga, který je dalším důležitým článkem v celé třídě. Význam asistenta pedagoga spatřujeme v jeho pozici, která by měla pozitivně působit na přijetí dítěte, se speciálními vzdělávacími potřebami, ostatními spolužáky, potažmo celým pedagogickým sborem a tímto i přispívat ke zlepšení resp. vybudování pozitivního školního klimatu třídního kolektivu. V textu se zaměříme na význam jednotlivých bodů budování pozitivního klimatu třídy. Jednotlivé kapitoly jsou ukončeny tzv. „Aktivitami“, které může řídit asistent pedagoga a následně se podílet s třídním učitelem na vyhodnocování odpovědí v aktivitách.

Závěrečné kapitoly jsou pak věnovány sociometrickému měření žáků, kde se přímo některé metody nabízí k realizaci asistentem pedagoga.

2. Sledované odvětví sociálního klimatu

Pokud se budeme chtít věnovat tvorbě sociálního klimatu třídy, potažmo celé školy, je nutné si předem definovat jednotlivé, na sebe působící faktory, které klima školy ovlivňují.

Abychom se mohli zabývat klimatem a vytvářet jeho pozitivum, je nutné, aby na něm pracovali jak samotní žáci, tak třídní učitel a asistent pedagoga dané třídy, dále celý pedagogický sbor a samozřejmě i vedení školy. Všechny výše uvedené subjekty nemohou stát stranou, jsou na sobě závislé a navzájem se doplňující. Pokud jen jedna ze složek nebude spolupracovat, pak nelze pozitivního klimatu třídy - školy dosáhnout.

Pro dosažení jednotného cíle – a to pozitivního sociálního klimatu třídy, je nutné věnovat se jednotlivým prvkům, které jsou na budování klimatu podstatné:

- prostředí školy;
- kvalita výuky;
- hodnoty školy;
- vědomí silných stránek a problémů;
- pravidla a zodpovědnost;
- péče a respekt mezi všemi subjekty školy;
- pozitivní očekávání;

– podpora učitelů.

2.1 Prostředí školy

Velmi důležitým prvkem, který ovlivňuje prostředí školy, a tím přispívá k pozitivnímu klimatu školy, je např. barevné řešení jednotlivých tříd, chodeb a dalších místností, které slouží pro výchovně vzdělávací činnost žáků.

Je tedy zřejmé, že vhodně zvolené barvy ve školním prostředí mají výrazný vliv zejména ve složitém období začátku školní docházky. Děti zde najednou tráví podstatnou část svého dne a zároveň mají vykazovat vysokou míru koncentrace, kreativity a produktivity.

Velmi zajímavý podnět nám nabízí alternativní školy, zejména Waldorfská škola, která volí barevné odstíny dle jednotlivých tříd (např. 1. třída – růžová...), barevně jsou odlišeny i jednotlivé dny v týdnu. Rudolf Steiner – zakladatel Waldorfských škol věřil, že právě tónování a vhodně volené barvy působí pozitivně na rozvoj a myšlení žáka a buď jej podněcují k činnosti, nebo zklidňují.

Barevné řešení třídy je prvotní možností, jak využít zapojení se žáků, třídního učitele a asistenta pedagoga do tvorby vlastního prostředí. *Na třídních setkání lze využít jednotlivých názorů žáků. V jak barevné třídě by se jim dobře pracovalo, kterým barvám dávají přednost, jak by se jim líbilo svou třídu vymalovat.*

Není poté od věci pozvat si na třídní setkání odborníka, který zasvětil žáky do významu barev, formou hry může podnítit a zároveň usměrnit barevnou volbu a dojít ke kompromisu barevného řešení třídy.

Ideální by poté bylo, aby si žáci sami, za pomoci rodinných příslušníků, učitele a asistenta pedagoga svou třídu vymalovali. Takto bychom nenásilnou formou pozvali i rodiče dětí k podílení se na tvorbě jejich životního prostředí.

Neméně důležitým prvkem je výběr vhodného nábytku, který je dalším činitelem vytvářejícím vhodné a příjemné klima třídy. Opět se nabízí nechat výběr nábytku na rozhodnutí třídy, některé kusy (poličky a jednoduché dílce) pak umožnit žákům vyrobit a třídu jimi osadit.

Opět bych zde rád uvedl ideu Rudolfa Steinera, který upřednostňoval jednoduchý nábytek z kvalitního masivu s nátěry z přírodních materiálů.

Dalším podněcujícím prvkem pozitivního klimatu je samotná výzdoba třídy, či celé školní budovy. Rozhodně by „nástenky“ neměli tvořit učitelé, či jejich asistenti, ale zde se právě nabízí volná tvorba žáků třídy. Sami by si měli zvolit, jaké své výrobky, či artefakty umístí ve své třídě, aby se v ní cítili dobře a byli obklopeni věcmi, ke kterým mají vztah a líbí se jim.

Právě vlastním podílením se na barevném řešení třídy, výběru nábytku a další výzdobě třídy by se mělo zamezit následnému ničení školního prostředí. Žáci získají k místu, ve kterém tráví velkou část dne, pozitivní vztah a předcházíme tak k nežádoucímu jevu – vandalismu.

Aktivita – řídí asistent pedagoga:

Závěrem uzavření tématu „prostředí školy“ se nabízí tip na aktivitu „Třída, ve které se cítím dobře“. Cílem této činnosti je namotivovat žáky k úpravám, či uspořádání vybavení své třídy.

Žáky rozdělíme do skupin, dáme jim čtvrtky, pastelky. Vyzveme je, aby nakreslili, jak si představují třídu, ve které by se jim líbilo.

Poté v komunitním kruhu dáme prostor pro jejich návrhy a zrealizujeme jejich myšlenky dle výše uvedené kapitoly.

2.2 Kvalita výuky

Aby se děti ve škole a vlastní třídě dobře a bezpečně cítili, nestačí pouze barevné pojednání. Je také důležité, jaké dospělé osoby se ve třídě vyskytují (učitelé, asistenti pedagoga...) a jak navozují pozitivní atmosféru třídy.

Je důležité, aby všichni vyučující využili svých pedagogických kompetencí a snažili se po celý svůj profesní život zdokonalovat ve své odbornosti. V současné době je nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků tak pestrá, že lze jen stěží zrealizovat veškeré vzdělávací podněty jednotlivých vzdělávacích institucí.

Dále je nutné využít veškerých dostupných didaktických technik a zařízení, kterými opět podnítíme zájem žáků o výuku a tím přispějeme k dalšímu splnění požadovaného aspektu - kvalitu třídního klimatu. Zůstává otázkou, zda v současné přetechnizované době je vhodné používat při výuce audio vizuální techniku, zda spíše tato není na obtíž. Tuto otázku ponechávám k diskusi jednotlivým pedagogickým sborům a jejich vlastnímu náhledu na současný stav využití a používání médií ve vyučování.

K didaktickým schopnostem vyučujících bych poté přiřadil i dovednosti sociální (znalosti o vztazích ve třídě, o její dynamice, o jednotlivých sociálních rolích, které žáci „hrají“, pozitivní spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga a další aspekty).

V neposlední míře je důležité věnovat se kvalitnímu řízení třídy, potažmo celé školy. Zde nastupuje do „hry“ nejen třídní učitel, ale i ředitel školy a jeho zástupci, kteří jsou dalšími důležitými články při tvorbě celoškolského klimatu.

Kvalitně připravenou výukou, porozuměním otázkám pedagogické a vývojové psychologie bychom měli odstranit nežádoucí jevy, jako jsou nezáměr o výuku, konflikty, projevy agrese, problémové chování.

2.3 Hodnoty školy

Základní hodnotou každé školy je důležitý prvek – a to SPOLUPRÁCE. Pro zkvalitnění výuky a tudíž i k dalšímu budování pozitivnímu klimatu školy je nutné kooperovat i s dalšími institucemi. Ať už je to pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, neziskové organizace a další instituce, které mohou statut školy pomoci vyzdvihnout a dostat tak do pozitivního povědomí okolí, ve kterém se škola nachází.

Velmi důležitá je samozřejmě spolupráce s rodiči, která by neměla spočívat pouze v pořádání třídních schůzek, ale je důležité zaměřit se na neformální setkávání rodičů s učiteli a vedením školy při pořádání různých společenských akcí (ples školy, společná oslava svátků, školní akademie atd.).

Dále je nutné spolupracovat i s ostatními školami v regionu. Nezakládat svou výjimečnost na soutěživosti mezi školami, ale snažit se spíše upevnit postavení všech škol ve vzájemném partnerství.

Nesmíme zapomenout na vedení pozitivní vzájemné komunikace mezi pedagogickým sborem, mezi učiteli a asistenty pedagoga, mezi vedením školy a ostatními podřízenými a samozřejmě i na komunikaci mezi rodiči žáků a všemi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky, kteří také dotváří celkovou atmosféru školy.

Aktivita – řídí asistent pedagoga:

Určitě by bylo zajímavé zjistit jakoukoliv formou vyznávané hodnoty té které školy. Zde bych nesledoval navrhované hodnoty pouze jednotlivými žáky, ale zejména i učiteli a dal bych prostor i rodičům. Vysledování hodnot se nabízí formou jednoduchého písemného dotazníku, či možností vyjádřit se k tématu vyplněním navržené tabulky např. na webových stránkách školy.

2.4 Pravidla a zodpovědnost

Velmi důležitým prvkem, který pomáhá v pozitivní tvorbě školního resp. třídního klimatu je nastavení pravidel. Pravidla realizujeme samozřejmě v každé třídě, ideální období je září. Nedoporučuje se, aby pravidla tvořil pouze učitel, je nutné, aby se na tvorbě podíleli všichni žáci. Dále je důležité, aby pravidel nebylo velké množství, navrhuje se cca 5 – 10 bodů. Vycházíme spíše z nižšího počtu, a to proto, aby si je žáci lépe zapamatovali.

Důležité je pravidla ve třídě umístit na viditelném místě. Pravidla musí být jasná a srozumitelná, v diskusi si ověříme, zda žáci jednotlivým pojmům rozumí.

Při tvorbě se raději vyhýbáme slovům jako např. – respekt, autorita, tolerance apod. Jsou to slova, kterým žák základní školy nemusí plně rozumět.

Po vytvoření a ujasnění si významu všech navrhovaných bodů pravidel je nutné, aby tyto žáci dodržovali, a také je nutné seznámit žáky s tím, co bude následovat, pokud žáci pravidla dodržovat nebudou.

S pravidly je nutno pracovat kdykoliv, kdy dojde k jejich porušení. Žáci by neměli pravidla vnímat jako estetický doplněk, ale jako informaci, jak jejich soužití a spolupráce ve třídě bude probíhat.

Aktivita – řídí asistent pedagoga:

„Tvorba pravidel“ - rozdělíme třídu do skupin, rozdáme papíry, tužky a vyzveme k vykonání úkolu: „Sepište pravidla, která vám umožní, abyste se cítili ve třídě dobře a bezpečně“.

Poté každá skupina předčítá své jedno pravidlo, nad kterým vyvoláme diskusi a bude-li pravidlo přijato všemi, zapíšeme jej např. na tabuli. Takto postupujeme tak dlouho, až dosáhneme vymezeného počtu cca 5 – 10 pravidel. Třídu pak vyzveme, aby pravidla jakkoliv (ozdobně...realisticky) sepsala na větší čtvrtku, kterou umístíme ve třídě na viditelné místo.

2.5 Péče a respekt

Třídní učitel je tím, který nastavuje pravidla komunikace a sociálních vztahů v rámci třídy. Určuje míru respektu a akceptace.

Učitel by měl být pro všechny žáky nositelem NOREM, které nepředává třídě pouze verbálně, ale sám normy dodržuje a je příkladem pro všechny žáky ve třídě, škole.

Pedagogický pracovník by měl umět podporovat a budovat vzájemné vztahy ve třídě, měl by umět řešit konflikty, měl by umět komunikovat se svěřenými žáky. Je důležité, aby byl důsledný ve svých požadavcích celý pedagogický sbor. Všichni musí tzv. „táhnout za jeden provaz“. Žáci velmi záhy vycítí, jaké vztahy panují mezi jednotlivými vyučujícími, jak se kdo staví k řešení konfliktních situací, a protože napodobují vzorce chování dospělých - učitelů, sami se pak právě ve výše uvedených situacích chovají.

2.6 Pozitivní očekávání

Dalším důležitým bodem při budování klimatu třídy je pozitivní očekávání. Je důležité žáky podporovat, učit je, že situace, do kterých se různým způsobem dostávají, zvládnou. Nejedná se pouze o zvládnutí učiva, ale i vztahů a konfliktních situací.

Veškeré nezdary, se kterými se žáci ve třídě, ale celém svém životě setkávají nekomentovat jako selhání, ale jako výzvu pro další práci.

Nezaměřujeme se na výkon, ale na prosociální vztahy. Stavíme zejména na podpoře a komunikaci mezi žáky. Vztahy mezi žáky a učiteli jsou to nejdůležitější, na co klademe v současné době důraz. Pro každého třídního učitele by mělo být na prvním místě vzájemné chování žáků mezi sebou, pozitivní vzájemné vztahy a bezpečné klima třídy bez ubližování.

Aktivita – řídí asistent pedagoga:

Každý žák dostane za úkol napsat na papír, co se mu např. minulý týden ve škole povedlo. Jedná-li se o získání dobré známky, pak ať napíše, v jakém konkrétním předmětu se mu to podařilo a co vše (jaké okolnosti) mu pomohlo k tomu, aby získal dobrou známku.

Pokud se jedná o nějaký pozitivní čin, pak opět ať napíše, co ho vedlo k tomu, aby čin vykonal a jaké okolnosti mu umožnili tento „dobrý skutek“ vykonat.

Při společném setkání v komunitním kruhu pak jeden žák po druhém hovoří o svých úspěších, a jakých strategiích použil k tomu, aby se mu věc podařila.

Cílem aktivity je uvědomění si svého úspěchu a pojmenování vlastního postupu za dosažení cíle.

2.7 Podpora učitelů

Hybnou silou pozitivního klimatu jsou pedagogičtí pracovníci. Pochvala a podpora se cení nejen u žáků, ale i u dospělých. Finanční ohodnocení dozajista pozitivně podpoří úsilí učitelů v jejich těžké práci, ale mnohdy právě pochvala od nadřízeného splní svůj účel více.

Je tedy důležité umět chválit podřízené (mezi něž patří i žáci ve vztahu ke svému učiteli) a je důležité adekvátně ocenit jednotlivé aktivity, které třídu – školu stmelují.

Proto je nutné podporovat pozitivní vztahy mezi celým pedagogickým sborem.

3. Doplnující náměty

Velmi často jsem ve výše uvedených kapitolách zmiňoval komunitní kruhy, které ve stručnosti představím v další kapitole. K dalším doplňujícím námětům pro zlepšení klimatu třídy patří i adaptační kurzy, sociometrické měření třídy a další nestandardizované metody.

3.1 Komunitní kruh

Je vhodným prostorem pro třídní setkávání. Doporučuje se jej realizovat dle potřeby třídy, alespoň 1 x týdně, nejméně 1 x měsíčně. Četnost setkání závisí na problémech, které se v rámci třídy řeší. Komunitní kruhy by se neměli odehrávat v kmenové třídě, ale je vhodné směřovat je

např. do školního klubu, školní knihovny, či do jakéhokoliv vhodného prostoru, který je ve škole k dispozici. V jiném prostoru mají žáci možnost navázat novou podobu vztahů.

Možný průběh

*Žáci sedí na židlích v kruhu, který s nimi sdílí i učitel a **asistent pedagoga** (pokud ve třídě funguje). Učitel volí téma, kterému se chce věnovat a o kterém ví, že tíží (nebo zajímá) i jeho třídu.*

V komunitním kruhu je třeba dodržovat základní pravidla:

- 1. Všichni se mohou k tématu vyjádřit, kdo nechce, nemusí (předá slovo svému sousedovi).*
- 2. Jeden hovoří – ostatní mlčí.*
- 3. Pokud řešíme určitého žáka ve třídě resp. jeho chování, nikdy o něm nemluvíme konkrétně, ale pouze obecně o chování, které se nás dotklo.*
- 4. Vše, co v kruhu řešíme, se nedostane mimo něj, tedy za zdi třídy.*

Před začátkem sezení se doporučují různé krátké hry na rozehrání. Poté učitel rozvine téma k řešení, žáci se postupně vyjadřují a hledají možnosti řešení. Učitel reflektuje dění. Je vhodné žákům na závěr rozdat drobné talismany (pro štěstí, pro získání lepší známky, pro lepší vztahy apod.) Záleží samozřejmě na věkovém složení třídy.

3.2 Adaptační kurz

Je důležité uspořádat kurz se svými kolegy a asistenty pedagoga, tento poté uskutečnit a hlavně se aktivně na průběhu kurzu podílet.

Principem kurzu je, aby pedagogové poznali žáky, jak se chovají v určitých situacích a co od nich následně mohou ve škole očekávat. Zjistí, jaké sociální role budou ve školním kolektivu hrát a jak je možné některým negativním rolím předcházet.

Kurz nemusí být vůbec týdenní, záleží na finančních podmínkách školy a rodičů žáků, kteří na kurz své dítě vyšlou.

K poznání žáků a jejich chování klidně stačí i jedno odpoledne při nějaké sportovní aktivitě, kterou ukončím např. opékáním buřtů. Při všech těchto aktivitách slouží asistent pedagoga jako pozorovatel, popř. hlavní realizátor jednotlivých aktivit.

3.3 Sociometrické metody

Sociometrie je soubor metod, které se pokoušejí měřit sociopreferenční vztahy ve skupině, vzájemné sympatie a antipatie členů skupiny.

Těchto metod se ve školním prostředí používá spousta. Hodně jich určitě zná školní psycholog, ale zejména metodik prevence nebo výchovný poradce.

Záleží na tom, jakou skupinu diagnostikují, zda žáky 1. stupně, či žáky druhostupňové, popř. středoškoláky.

Z výše uvedených důvodů lze použít buď metody písemné, či kresebné. Z kresebných pak velmi často tzv. projektivní.

Na prvním stupni se hodí právě metody kresebné, protože psaní a čtení je pro žáky ještě poměrně náročné. Zde se nabízí např. hra „*TRÍDA*“, kde bych žákům rozdál dva, po straně sešité papíry A4. Na první straně by byl napsán název třídy, např. 2. A. Žáky vyzveme, aby první stránku, tedy dveře třídy otevřeli a na druhou stranu namalovali, co všechno ve třídě vidí.

Výsledkem pak budou kresby, které nám napoví, co vše se ve třídě odehrává např. při vyučování, či přestávce apod.

Zajímavá projektivní technika pro první stupeň je „*AUTO*“. Žákům se opět rozdají papíry A4, na kterých je namalovaná prázdná karoserie auta. Děti se vyzvou, aby celý vůz domalovali. Ať nezapomenou na žádný díl, který k autu přísluší. Na závěr žáky vyzveme, aby se křížkem označili, jakou součástku oni sami představují.

Určitě budeme schopni obrázek diagnostikovat. Jak se asi cítí žák, který se určil jako výfuk, páté kolo, či naopak přední světlá, stěrače apod.

Na přípravě kresebných aktivit, ale i na jejich vyhodnocení se může asistent pedagoga podílet. Asistent připraví a namnoží požadovaný počet listů, které po ukončení práce žáků, ve společné konzultaci s učitelem výsledné kresby diagnostikují.

Pro starší žáky pak můžeme volit z pestré nabídky sociometrických testů:

- a) Dotazník „*KLIT*“ - *Klima třídy*, autor PhDr. Jan Lašek.
- b) *Depistážní dotazník, který lze získat z knihy „Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc“.* Autorem PhDr. Michal Kolář.
- c) *Dotazník B3 a B4 od autora PhDr. Richarda Brauna.*
- d) *Naše třída – do češtiny přeložil PhDr. Jan Lašek.*

K výše uvedeným sociometrickým nástrojům, zejména B3 a B4 je však nutné absolvovat příslušné proškolení, které přímo poskytuje PhDr. Braun, či jím proškolení spolupracovníci. Často s těmito nástroji pracují metodici prevence při PPP.

Při zadávání sociometrických testů je naopak důležité, aby nebyl při vyplňování přítomen pouze učitel, ale aby ve třídě byl k dispozici i další pedagogický pracovník. Zde se nabízí právě přítomnost asistenta pedagoga, který testy připraví, rozdá, následně posbírá, ale hlavně může být k dispozici žákům při nejasnostech ve vyplňování testů.

Vyhodnocení sociometrického měření třídy by měli zajišťovat odborníci. Zde se nabízí možnost využití vlastního školního psychologa nebo oslovit příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnu k provedení tzv. SORADu (Sociometrická ratingová metoda).

Mezi nestandardizované metody pak můžeme zahrnout různé další projektivní metody – např. „ERB TŘÍDY“, který si sama třída vymyslí, namaluje, určí si své motto třídy a erb poté vyvěsí ve třídě.

Asistent pedagoga asistuje při návrhu a realizaci erbu. Nabízí se zde možnost i užití třídní vlajky, kde se nabízí spolupráce matek žáků, které umí šít, ale zrovna tak dobře by mohl zastoupit tuto práci právě asistent pedagoga, resp. asistentka.

Dále by to mohly být barevné otisky dlaní, které poté žáci vystříhnou a opět si je mohou vystavit ve třídě. Při této metodě je přítomnost asistenta pedagoga více než žádaná. Asistent pomáhá učitelům, ale hlavně žákům s barevnými otisky dlaní, následně s jejich vystřihováním a vhodným umístěním.

Hezkou realizaci dlaní jsem viděl v jedné škole, kde žáci namalovali velký strom na balicí papír a místo koruny byly na papír nalepeny jejich barevné dlaně s jednotlivými jmény žáků. Malým písmem pak vždy nějaký jednoduchý vlastní citát. Strom byl umístěn na významném a dobře viditelném místě ve třídě.

Dále se do nestandardizovaných metod nabízí téma nedokončených vět, o kterých jsem se již zmiňoval ve výše uvedených kapitolách.

4. Závěr

Výše uvedený text nabízí praktické návody pro společnou práci všech subjektů školy na klimatu školy a třídy. Jsou to aktivity, které lze využít i ve společné práci učitele a asistenta pedagoga. Dobré sociální klima školy je doprovázeno dobrými sociálními vztahy ve všech stupních sociální sítě školy. Pokud je ve škole zřejmá spolupráce a otevřená komunikace všech dospělých, tedy i asistenta pedagoga, přirozeně je přenášena i na žáky. Žáci se poté cítí bezpečně a mohou s jistotou rozvíjet své schopnosti a kompetence.

5. Zdroje

PETRUSEK, M., LINHART, J., VODÁKOVÁ, A., MAŘÍKOVÁ, H. *Velký sociologický slovník*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 127 s. ISBN 80-7178-123-1

Elektronické zdroje:

<http://www.testcentrum.com/testy/sorad>

6. Přílohy

6.1. Nedokončené věty

6.2 Cesta kolem světa

6.3. Dotazník B3

6.1 Nedokončené věty

Moje spolužáci často

.....
.....
.....

V naší třídě se mi líbí

.....
.....
.....

Na některých hodinách

.....
.....
.....

Ve třídě bych se cítil(a) lépe kdyby

.....
.....
.....

Mám pocit, že třídní učitel by měl

.....
.....
.....

V naší třídě se mi nelíbí

.....
.....
.....

Podle mého mínění je kázeň

.....
.....
.....

Chtěla(a) bych, aby ve třídě

.....
.....
.....

Učitelé by měli více

.....
.....
.....

6.2 Cesta kolem světa - sociometrie

Na začátku si mohou žáci zahrát hru, během které se ukáže, kdo je ve třídě oblíben a kdo ne (touto hrou lze do určité míry odhalit agresory a oběti).

Hra se jmenuje "Cesta kolem světa." Žáků se rozdají papíry, kde jsou otázky, na které mají písemně odpovídat. Nejprve hru krátce uvedeme:

"Vítám tě na lodi, na které cestuješ ty a tví spolužáci. K naší společné cestě kolem světa potřebuješ jen svou představivost. Na chvilku zavři oči a představ si, že vaše třída vyhrála loď a vydává se na cestu kolem světa. Pojedete tentokrát sami, bez dospělých.

Než ale vyplujete, stojí před tebou otázka, koho ze třídy vybrat na určitá místa tak, aby vaše loď mohla bezpečně plout.

Rozhoduj se sám za sebe, začneme s volbou posádky.

Následují otázky, které mají žáci na papírech napsány, můžeme je nahlas předčítat, žáci písemně odpovídají.

- a) Vyber z vaší třídy jednoho *kapitána*, který zvládne vést celou loď a řídit posádku.
- b) Vyber si z posádky tvých spolužáků *kamaráda*, s kterým bys chtěl spát v jedné kajutě.
- c) Myslíš si, že na lodi je člověk, který jen škodí a nikomu neprospívá, dokonce bývá i hrubý a ubližuje slabším? Uznáte za nejlepší, že takový člověk by měl být odveden do kajuty v podpalubí, kde bude sám, aby už ostatním nemohl ubližovat? Je vůbec takový člověk ve vaší posádce? Jestli ano, kdo to je?
- d) Představ si, že na spodku lodi se objevila trhлина. Byl jsi vybrán za potápěče, abys ji spravil, a musíš se spustit do hlubin. Jiný člen posádky tě musí držet na laně a hlídat přísun vzduchu, aby se ti nic nestalo. Koho si zvolíš?
- e) Máš pocit, že jeden člen posádky je často smutný, protože si ho nikdo nevšímá a dokonce se mu i ubližuje. Nikdo o něj prostě nestojí. Je třeba mu pomáhat a chránit ho. Jestli máte takového člena v posádce, kdo to je?
- f) Kapitán tě dnes pověřil úkolem vydrhnout podlahu. Dovolil ti vybrat si pomocníka.
- g) Kdo by jím byl?
- h) Na lodi se plavíte dlouho, pevninu jste nespatriili již mnoho dní. Představ si, že polovina třídy se už chce vrátit a druhá polovina chce ještě pokračovat v cestě. Měl bys nyní vybrat někoho, kdo dokáže obě poloviny usmířit a uklidnit je. Kdo by se na to hodil?
- i) Představ si, že na palubě je někdo, kdo na tebe stále doráží, i když mu nic neděláš.
- j) Vyber si kamaráda, který by tě uměl ochránit.
- k) Představ si, že ti kapitán dal za odměnu možnost vybrat si, co bys na lodi chtěl dělat.

- l) Jaké místo by se ti líbilo? Když ho neumíš pojmenovat, popiš pár slovy, co bys na palubě rád dělal, abys byl užitečný.

6.3. Dotazník B-3

Jméno:	Třída:	Datum:
--------	--------	--------

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

1.

2.

3.

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral:

1.

2.

3.

3. Sám sebe hodnotím:

a) jsem vždy v centru dění ve třídě

b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován

c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován

d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí

e) o dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující

otázky ano či ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano	ne
Stává se, že se do školy těším	ano	ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano	ne

5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

spravedlivý:

protivný:

spolehlivý:

zábavný:

vždy v centru dění:

se všemi zadobře:

nespravedlivý:

nevděčný:

nespolehlivý:

osamocený:

Kazuistické semináře se zaměřením na jednotlivé typy zdravotního postižení

- a) pro školská poradenská zařízení
- b) pro revizní pracoviště NÚV

Autorky textu:

Mgr. Zuzana Žampachová - Vedoucí Speciálně pedagogického centra pro děti s poruchou autistického spektra, při Základní škole Brno.

PhDr. Gabriela Mikulková – Vedoucí revizního pracoviště NÚV

PaedDr. Helena Nováková – Speciální pedagožka PPP Ústeckého kraje

Anotace vzdělávacího programu:

Kazuistické semináře se zaměřují na práci s případy z praxe - na práci s kazuistikami. Semináře vedou zkušení moderátoři, přičemž celkový počet participantů je omezený na 8 osob (včetně moderátora). Každý účastník si přináší svou vlastní, anonymizovanou kazuistiku, a v rámci semináře ji představuje. Pro představení jedné kazuistiky a jí určené následné diskuzi je určen časový prostor přibližně 70 minut.

V rámci klíčové aktivity 6 – vzdělávání, probíhaly kazuistické semináře na téma: Poruchy autistického spektra, žáci s narušenou komunikační schopností, žáci s mentálním postižením a v hraničním pásmu inteligence, poruchy chování, žáci s vadami řeči, žáci z odlišného kulturního prostředí – žáci cizinci, zrakové a sluchové postižení, nadaní a mimořádně nadaní aj.

Cílová skupina

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1. Úvod (Mgr. Zuzana Žampachová)

Kazuistický seminář je forma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, která se vyznačuje především diskuzí nad případy z praxe. Účastníci za doprovodu moderátora prezentují a konzultují různé situace, případové studie a příklady ze své praxe, které chtějí z různých důvodů sdílet s ostatními kolegy. Toto sdílení může vést k řešení obtížných případů, stejně jako může jít o prezentaci příkladů dobré praxe. Mezi hlavní přínosy kazuistického semináře patří rozvoj dovedností řešit problémy týmově a přenesení získaných poznatků do své praxe.

Seminář je určen pro 3 – 8 účastníků. Každé kazuistice je věnována časová dotace v délce 70 minut.

2. Fáze kazuistického semináře

1. Příprava

- Všichni účastníci předem obdrží informace o průběhu semináře.
- Každý účastník si připraví jednu kazuistiku ze své praxe, kterou bude prezentovat ostatním.
- Kazuistiky musí být v anonymizované podobě. Účastníci zároveň připraví zkrácenou verzi každé kazuistiky, kterou odevzdají jako podklad (cca ½ strany A4).

2. Samotný průběh semináře

Základ semináře tvoří prezentace jednotlivých kazuistik. Každý poradenský pracovník si připraví příklad ze své praxe, který přiblíží a odprezentuje ostatním.

Na úvod představení každé kazuistiky dochází k podrobnému popisu případu. Prezentující pracovník představí základní údaje o klientovi a popíše svou roli v případě. Nastíní problémy, se kterými se při řešení případu on či jeho kolegové potýkají a sdělí požadavek na tým, s čím chce pomoci při řešení a jaké očekává podněty. Takto představí své kazuistiky postupně všichni účastníci semináře. Po tomto úvodním seznámení rozhodne moderátor o pořadí prezentací jednotlivých případů.

Poté už pracovníci postupně prezentují své kazuistiky. Moderátor nechá nejprve představit obsah sdělení. Sleduje čas, na představení případu má každý pracovník maximálně 10 minut. Poté se k případu vyjádří všichni zúčastnění, případně se doptávají na další skutečnosti, které buď nebyly řečeny, nebo potřebují více objasnit. Jakmile se všichni vyjádří, moderátor shrne první kolo diskuse a posune ji k řešení případu. Následuje další rozprava, které se již nemusí účastnit všichni, avšak praxe jednoznačně dokazuje, že kolegové se chtějí vyjádřit, sdělit své zkušenosti, případně objasnit, jak v obdobném případě postupovali ve své praxi. Nakonec

moderátor diskusi ukončí shrnutím všech návrhů. Poslední slovo má prezentující poradenský pracovník, který má ještě možnost se vyjádřit, zda mu diskuse a návrhy pomohly s řešením, případně zda je mu vše jasné, nebo potřebuje ještě něco doplnit. Na závěr moderátor celou diskusi k případu uzavře. Takto se pokračuje postupně, pokud se nevystřídají všichni účastníci semináře.

Jakmile všichni poradenští pracovníci odprezentují své kazuistiky, moderátor opět shrne všechny případy a na závěr nechá účastníky zhodnotit seminář, jeho přínos a případné podněty pro konání podobných akcí.

3. Příklady některých kazuistik

3.1. Jan; zlobivý, čmárající, ale chytrý Honzík (PaedDr. Helena Nováková)

Chlapec se narodil mamince, dentální hygieničce, z rizikového těhotenství. Ve 4. týdnu byla matka hospitalizována, operována v celkové narkóze, léčena pro vyšší krevní tlak.

Chlapec se narodil v termínu s porodní vahou 3400g a 51 cm, byl plně kojen. Raný psychomotorický vývoj byl v normě, brzy začal mluvit, pro dyslalii (l,r,ř,s,š) navštěvoval logopeda, ale od 6. roku uměl všechny hlásky.

I vývoj hrubé motoriky byl v normě, začal samostatně chodit v 11. měsících. Je pravák.

V období kojení konstatovány slabé svaly na krku, proto byly zahájena rehabilitace Vojtovou metodou cca po dobu 6 měsíců. Dále zjištěn atopický ekzém, skolióza, alergie na mák, ořechy a sóju.

Především s otcem, obchodním zástupcem, se realizoval v zájmových činnostech - jízda na kole, hry s vojenskou tematikou, ale u žádného zájmového kroužku dlouho nevydržel. Volný čas rád trávil s kamarády venku či sledoval televizi.

Otec byl klientem PPP, kdy mu na základní škole byla diagnostikována specifická porucha učení v oblasti čtení a psaní doprovázena projevy poruch pozornosti a aktivity.

O 4 roky mladší sestra je také v evidenci poradny pro specifickou poruchu učení.

Honzík v pěti letech prvně navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, kdy pro potíže v motorické oblasti zhruba po dobu jednoho roku docházel na pravidelný logopedický nácvik a rozvoj motoriky s důrazem na grafomotoriku. Postupně se cvičení rozšířilo ještě o nácvik sluchové percepce (zraková percepce byla přiměřeně rozvinuta).

Cvičení, především na rozvoj grafomotoriky, realizoval nerad, ruka byla dlouhodobě neuvolněná, při nácviu, málo soustředěný, snáze se nechal rozptýlit sebemenšími podněty. Byl brzy unaven a přestával spolupracovat. Maminka obdobně popisovala i domácí procvičování.

V šesti letech byla u chlapce šetřena školní zralost, kdy bylo konstatováno dílčí zlepšení kresebného projevu (Orientální test školní zralosti- (oblast kresebná – hodnocena jako průměrná). Ve verbálním myšlení podal výborný výkon, prokázal znamenité znalosti. Zraková i sluchová diferenciacce byla hodnocena jako průměrná. Doporučen k zaškolení.

Na počátku 2. třídy byl navržen třídní učitelkou k vyšetření v PPP pro přetrvávající problémy při psaní (záměna a nestejná velikost grafémů, nerespektování linek, absence diakritiky; chyby v opisech, prepisech i diktátech). Třídní učitelka především poukazovala na neuvolněnou ruku, problémy v rozlišování dlouhých a krátkých slabik, obtíží v osvojování tvarů a výraznou nesoustředěnost. Měl významné obtíže ve psaní složitějších grafémů – např. D, f, H. Četl nejistě, s dlouhými pauzami, přetrvávalo chybné slabikování, slova mnohdy odhadoval.

V pracovních činnostech se projevoval jako schopný, pokud mohl konat činnost, která jej zajímala. Ale i tak docházelo ke kolísání ve výkonech, postupnému zhoršování, neklidu až k nedokončení práce. Pohybově byl hodnocen jako velmi živý, neklidný a neustále si hrající dítě, které o přestávkách zlobí, ale „dá si říct“, bohužel jen na krátkou chvíli.

O hodinách byl průměrně aktivní, ale vynikal v komunikaci s dospělými i dětmi, měl bohatou slovní zásobu, kterou aktivně používal.

V předložené žákovské knížce bylo velké množství jedniček, ale i časté známky 4 a 5.

Při prošetření v PPP měl potřebu stále vést rozhovor, korigoval sdělení maminky, všemožným způsobem se domáhal pozornosti.

Při vyšetření konstatovány problémy ve zrakové diferenciaci ve všech rovinách, oslabený výkon konstatován i ve zkoušce očních pohybů. Zeslabený výsledek konstatován ve čtení i psaní.

Celkově, i přes krátkost docházky do ZŠ, byly potíže uzavřeny vyslovením diagnózy specifické vývojové poruchy učení na podkladě smíšeném - dyslexie, dysortografie, dyspinxie a sups. dysgrafie i dyspraxie, v. s. sy ADHD při intelektových schopnostech nerovnoměrně rozvinutých se stěžejním výkonem v oblasti verbální, které se pohybovaly v pásmu mimořádného nadání. V oblasti performační dosáhl výsledku v pásmu středního průměru s nejnižším skóre v subtestu kostky. Byla doporučena integrace v běžné třídě s asistentem pedagoga v rozsahu 0,5 úvazku s důrazem na opakované osvětlení učiva, dopomoc při písemném projevu, zajištění psychohygieny školní zátěže, vhodné odreagování o přestávkách a další individuální dopomoc, dle pokynů pedagoga. Na škole poskytována speciálním

pedagogem reedukace oslabených oblastí v rozsahu 2x 30 minut týdně, kdy některé postupy byly metodicky konzultovány s odbornými pracovníky PPP.

V poradně byla rodina následně 2 roky vedena k nácviku jednotlivých oslabených oblastí dle metodiky DOV. Doporučena návštěva pedopsychiatra a neurologa.

V páté třídě bylo provedeno kontrolní vyšetření, kdy třídní učitelka konstatovala zlepšení v písemném problému, ale přetrvávající potíže hlavně v diakritice a aplikací gramatických pravidel.

Kvalita čtení byla zlepšena, ale mnohdy, ve snaze zrychlit tempo, ještě chyboval, stále slova domýšlel, ale reprodukce textu byla již kvalitní. V anglickém jazyce měl potíže s písemným projevem, také i jen v prostém přepise. Mluvený projev byl hodnocen jako bezproblémový, ale měl stále potíže s udržením pozornosti. V domácí přípravě hodnocen jako nesamostatný, ale pracovní vytížení rodičů nedovolovalo stálou kontrolu a vedení. Ve škole probíhala i nadále reedukace hlavně grafomotoriky, zrakového vnímání a byly aplikovány osvědčené postupy k posílení koncentrace pozornosti.

Při návštěvě pedopsychiatra potvrzena porucha aktivity a pozornosti, ale nebyl medikován. Neurologický nálezní prokázal nerovnoměrné dozrávání CNS.

Po vyšetření v PPP byl vypracován Podklad k integraci a vypracování IVP, včetně doporučení asistenta pedagoga na 0,5 úvazku z důvodu dosud nerehabilitované specifické vývojové poruchy učení – dyslexie, dysortografie, dyspinxie i dyspraxie na podkladě poruchy aktivity a pozornosti, včetně přetrvávajícího opoždění vývoje jemné motoriky, při rozumových schopnostech v pásmu mimořádného nadprůměru se středním výkonem ve verbální složce. Názorové subtesty ve výsledku zlepšeny a dosahovaly pásma mírného nadprůměru. Nejnižší vážený skóre byl průkazný v krátkodobé bezprostřední paměti.

Ke konci 6. třídy bylo provedeno kontrolní vyšetření a posouzení funkčních dopadů Honzových znevýhodnění. Byl sledován výrazný pokrok v reedukaci specifické poruchy učení. Konstatována přetrvávající mírná forma dysortografie, dyspinxie na podkladě poruchy aktivity a pozornosti, přetrvávající obtíže v motorické koordinaci.

V témže roce kontrolní vyšetření EEG potvrdilo zralost v normě, péče neurologa byla ukončena.

Doporučeno i nadále vést chlapce jako individuálně integrovaného žáka, ale doporučeno ukončení dopomoci asistenta pedagoga. Navržený IVP byl zaměřen na kompenzaci obtíží především v písemném a kresebném projevu a opatření k minimalizaci obtíží spojených se syndromem ADHD.

Honza sám velmi rád přijal ukončení dopomoci asistenta pedagoga, konstatoval, že bez jeho dopomoci se mu již podaří více se včlenit mezi spolužáky a byl si vědom nezbytnosti vlastní zodpovědnosti za plnění školních povinností.

V průběhu docházky na 2. stupeň základní školy nedošlo již k vážnějším problémům, pravidelně vyhodnocovaný IVP konstatoval dobrou školní výkonnost, aktivní plnění domácích úkolů, zlepšování pozornosti a minimalizaci obtíží na podkladě hyperaktivity a impulzivity. Přetrvávaly obtíže spojené s písemným projevem a dílčími problémy v geometrii.

K úspěšnému zvládnutí přijímacích zkoušek na SŠ se zaměřením na obor mechanik elektronik stačilo „*Doporučení PPP k úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání na SŠ*“ ve smyslu prodloužení doby zkoušky o 25%, kdy mohl použít kompenzační pomůcky, které nezpůsobí neoprávněnou výhodu při konání zkoušky – tedy tabulky a slovníky.

I v tomto případě lze konstatovat, že společné úsilí školy, rodiny a poradny vede k naplnění očekávání. Dopomoc asistenta pedagoga není vždy jen podpůrným opatřením u dětí s mentálním deficitem, ale v případě popisované dvojí výjimečnosti je dobrým prostředkem ke zdárnému zvládnutí školních problémů.

3.2. Maruška (PaedDr. Helena Nováková)

Holčička se narodila 32 leté finanční poradkyni a otci, 27 letému hasiči. Těhotenství bylo rizikové, od 2. měsíce udržované, maminka byla opakovaně hospitalizována pro riziko potratu. Dítě se narodilo o 3 týdny dříve s nižší porodní vahou (2450 g) a následně bylo krátce umístěno do inkubátoru. Po narození měla problémy s přijímáním potravy, což se zhruba do 3 měsíců upravilo.

Milníky raného vývoje dívky byly v normě, samostatně chodila od 1 roku, vývoj řeči bez nápadností, nemusela docházet na logopedii. V raném věku byla diagnostikována vada zraku – obrna zvedáčů očního víčka. Pro oslabenou imunitu často chyběla v MŠ, později se prokázala alergie na pyly a roztoče.

Ve třech letech Marušky otec opustil rodinu, s dívkou se nechtěl stýkat, platil pouze soudně nařízené alimenty a založil si novou rodinu.

Od předškolního věku maminka Marušku označovala jako „indigové dítě“. Upozorňovala na její tvrdohlavost, touze po vedení vrstevníků, která vedla k izolaci od ostatních dětí, poukazovala také i na agresivitu a snaze o neadekvátní odpoutání od matky. Pro všechny tyto potíže včetně potíží se spánkem, vyhledala již ve 4 letech dívky odbornou pomoc u pedopsychiatra, kde byla dívka diagnostikována porucha pozornosti a neurotické prožívání zátěže.

Do školy nastoupila v řádném termínu. Zpočátku častěji nemocná, třídní kolektiv byl složen z více hyperaktivních dětí (sdělení maminky) a tedy nebyly vážnější školní potíže. Ale od 2. třídy si již Maruška začala stěžovat na chování spolužáků, měla s nimi konflikty a nepřijali ji mezi sebe. Upozorňovali na její „klučičí“ vzhled, chování i zájmy. Tato situace se postupně zhoršovala, dívka začala nerada chodit do školy, postupně se zhoršoval i její prospěch.

Ve 4. třídě základní školy poprvé matka pro dívku vyhledala, na doporučení třídní učitelky, pomoc v pedagogicko psychologické poradně. Školní problémy měla dívka především v písemném projevu, který byl neurovaný, stále se jí pletly jednotlivé grafémy, psaní bylo neplynulé se zárazy před složitějšími slovy. Byla hodnocena jako zbrklá dívka, bez výraznější snahy po zlepšení. Odmítala čtení, nechtěla knížkami ani listovat, vztekala se. V matematice neměla problémy. Potíže v českém jazyce se promítaly do výuky angličtiny. Maminka se svěřila, že Maruška domácí úkoly vypracovává pouze sama, odmítá pomoc, při nezdaru, odmítá úkol přepsat. Ve volném času se zajímá o – filmy s vojenskou, námořnickou a akční tematikou. Přitahuje ji střelba a zvažuje návštěvu střeleckého kroužku. Hraje na kytaru, flétnu, chodí plavat a ve škole se zapojuje do sportovních her. Paní učitelka ve školním hodnocení vyjádřila podezření na specifickou poruchu učení, i když se snaží uplatňovat podpůrná opatření (kartičky, ústní prozkoušení, práce s chybou, motivace, povzbuzování, individuální hodnocení) se stav nelepší, naopak s přibývajícím učivem má dívka větší potíže, které obtížně psychicky zpracovává.

Po vyšetření v PPP byly u dívky potvrzeny potíže poruch pozornosti s hraničními hyperkinetickými projevy, které se odrážejí především v písemném projevu a čtení (hraniční dyslexie, dysortografie, dysgrafie). Intelektové předpoklady se pohybovaly vyváženě v pásmu vyššího průměru. Ale oslabené výkony byly u Marušky také diagnostikovány v vpravo-levé orientaci, diskoordinaci pohybů, oslabené zrakové percepci a artikulační obratnosti.

Na základě těchto zjištění byla se školou navázána úzká spolupráce, situace projednána s třídní učitelkou, která byla absolventkou metodického kurzu nápravy poruch učení a doporučeny nápravné postupy a cvičení. Maminka se snažila Marušku zapojit do reedukačních nácviků i doma, ale bez významného úspěchu.

Po zrušení školy a přechodu do jiného třídního kolektivu na 2. stupni ZŠ byl školní prospěch přijatelný, i když specifické potíže přetrvávaly. Ale u Majky se významně prohloubily potíže se spolužáky. Maminka požádala na poradně o zařazení dívky do psychokorektivní skupiny pro problémy v navazování vztahů s vrstevníky. Majka se postupně zapojovala do činnosti skupiny, byla tvůrčí, spolupracující, ale málomluvná, ve skupině chlapců až vulgární, s děvčaty komunikovala méně, ale běžnou formou. Byla schopná vyslechnout názor ostatních, ale stále se vyhraňovala a odlišovala svým oblečením, neupraveným vzhledem a prohlubujícími specifickými zájmy chlapeckého typu (docházela do střeleckého oddílu, trénovala s chlapci ve florbalovém oddíle, prohluboval se její zájem o válečnou historii i akční filmy a volný čas

trávila také na sociálních sítích). Na svých názorech a postojích nerada něco měnila. Skupiny navštěvovala opakovaně a docházku ukončila s nástupem hlavních prázdnin.

Bohužel se začátkem nového školního roku se opět projevil problém se spolužáky. Nejprve na sociálních sítích, následně i osobně ve třídě. Dívka přestala docházet do školy, somatizovala a byla odesílána na různá odborná vyšetření, kdy závěrečné vyjádření pedopsychiatra potvrdilo zvýšeně neurotické prožívání zátěže spojené se šikanou ve třídě. Řešení šikany bylo, ke spokojenosti dívky i matky, realizováno na škole. Situace se uklidnila a dívka zůstala v kolektivu třídy a poradnu vyhledala až ke konci 9. třídy, kdy matka žádala o posouzení nezbytnosti ohledů při studiu na střední škole.

Poradenské vyjádření konstatovalo zdravotní postižení v souladu se ŠZ 561/2004 dle §16, odst. 2, 6., 7 a bylo doporučeno studium s podporou individuálního vzdělávacího plánu. U dívky nedošlo k významné korekci specifické poruchy učení. Problémy přetrvávaly v oblasti čtení, kvality písemného projevu, který byl takřka nečitelný, ale přetrvávaly významné obtíže s aplikací gramatických pravidel do písemné formy. Bohužel nebyly odstraněny ani specifické chyby.

Při studiu vykazovala Mája dobré výsledky, zvolený maturitní obor Bezpečnost a ochrana obyvatel dívku zaujal, mezi spolužáky se lépe začlenila, svými postoji, ale ani problémy ve čtení a písemném projevu se významně neodlišovala. Škola pracovala dle pravidelně upravovaného individuálního plánu a zdárně dovedla dívku k maturitě. Ve školních podkladech k úpravě podmínek maturitní zkoušky byly konstatovány problémy ve čtení (nepřesné, s chybami a problémy v netradičně strukturovaném textu). Přetrvávalo nekvalitní písmo, kdy záznamy a práce byly téměř nečitelné spolu s nízkou úrovní formálního členění a typickou chybovostí v písemném projevu. Škola doporučila i prodloužení času na vykonání státní části maturitní zkoušky, protože tuto podporu žákyně potřebovala i v průběhu studia. Navíc bylo konstatováno, že u Majky přetrvává snížená frustrační tolerance, úzkostné prožívání zátěže s následným negativním dopadem na výkon.

V rámci uzpůsobení podmínek pro konání maturitní zkoušky byla zařazena do skupiny SPUO-1 s navýšením časového limitu o 25% a využití PC na psaní písemné práce. Bylo upraveno hodnocení v oblasti foneticko-fonologické, morfologické i syntaktické roviny. Specifikovány chyby, které u Majky přetrvávají a jsou hodnoceny jako specifické. Zohledněny byly i psychické obtíže, kdy byl doporučen klidný, pozitivně motivující individuální přístup s průběžnou kontrolou pochopení zadání a správnosti postupu při řešení jednotlivých maturitních úkolů. U ústní maturitní zkoušky bylo doporučeno vyloučení veřejnosti. Všechna tato doporučení byla poskytnuta na základě vyšetření DysTestem (Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium).

Dívka zdárně odmaturovala a v současné době úspěšně zahájila studium VŠ

Z uvedené kazuistiky je zřejmé, že specifické potíže na sebe vážou i další problémy a nelze situaci podceňovat, řešit jednostranně, ale je třeba součinnosti školy, rodiny, odborných lékařů i diagnostické, ale i intervenční péče pedagogicko psychologické poradny.

3.3. Kazuistický seminář pro revizní pracoviště NÚV I. (PhDr. Gabriela Mikulková)

Andulka

Kazuistika v sobě nese jeden z častých problémů řešených revizních žádostí, a tím je rozpor mezi závěry resortu zdravotnictví a školství.

Žádost o revizi přišla doporučeným dopisem adresovaným reviznímu pracovišti. Obsahem obálky byla žádost o revizi s popsáním požadavkem, Zpráva ŠPZ a Zpráva klinického logopeda.

Žádost o revizi:

Žádost o revizi byla podána zákonným zástupcem – matka. Důvodem žádosti o revizi byly **pochybnosti matky k závěru zprávy ŠPZ, která se rozcházela se závěry zprávy klinické logopedky**. Klinická logopedka došla k závěru, že vzhledem k nefyziologickému vývoji řeči by měla být Andulka vřazena do MŠ logopedické, SPC došlo na základě svého posouzení k závěru, že řečové obtíže nejsou takové závažnosti, aby dívka byla vřazena do logopedické školky a doporučilo Andulku vřadit do běžné mateřské školy a zahájit logopedickou péči ambulantní formou.

Dostupné informace z poskytnutých materiálů:

Věk v době podání žádosti – 2 roky a 11 měsíců

Navštěvovaná úroveň vzdělávání – dosud školské zařízení vzhledem k věku nenavštěvovala

Matka – VŠ, učitelka na střední škole, zdravotní stav dobrý

Otec – SŠ, vedoucí provozu, zdravotní stav dobrý

Sestra – 5 let, opožděný vývoj řeči, susp. vývojová dysfázie, navštěvuje logopedickou MŠ

Starší bratr – 8 let, dg. vývojová dysfázie, navštěvuje 2. roč. ZŠ, přidělen asistent pedagoga po celou dobu vyučování s ohledem na výskyt závažných poruch řeči

Výtah ze zprávy odborníka mimo školství – klinická logopedka - V květnu 2018 absolvovala Andulka vyšetření u klinické logopedky, na které byla odeslána pediatričkou. Logopedka udělala vstupní vyšetření. Ve své výstupní zprávě logopedka uvedla: „*Dívka dosud nedochází do MŠ. Matka dítěte nastupuje od září tohoto roku do práce, má zájem umístit dítě rovněž do MŠ logopedické, kam t. č. dochází její starší dcera.*“

Výtah z vyšetření SPC - V červenci 2018 bylo realizováno vstupní vyšetření. Jednalo se o první kontakt Andulky se SPC. Na vyšetření jí doprovodila matka. Jako důvod o vyšetření matka uvedla posouzení vhodnosti zařazení Andulky do logopedických MŠ vzhledem k rodinné anamnéze (závažné řečové vady u obou sourozenců).

Matka v zařízení vyplnila formulář „Anamnestické údaje o rodině a dítěti.“ Jednalo se o základní informace o stáří, vzdělání, zaměstnání a zdravotním stavu rodičů a sourozenců. Dále matka vyplnila formulář „Vývoj dítěte do 1 roku“. Formulář měl podobu nabídky jevů, které respondent zahrává, případně zpřesní. Z formulářů vyplývá, že těhotenství bylo v normě, porod císařským řezem, novorozenec nekříšen, motorický vývoj v normě, řečový vývoj se z uvedených údajů nezdál opožděný.

Speciální pedagožka SPC si zaznamenala do předem připraveného itineráře rozsah řečových obtíží a kompetencí dívky na základě svého odborného posouzení.

Rozvaha revizní komise:

- a) Závěry vyšetření SPC a klinické logopedky se v popisu z velké části shodují, rozcházejí se především v doporučení na vhodnosti zařazení dívenky do logopedické MŠ.

Žádost o revizi může být účelová – rodiče chtějí umístit Andulku do stejné MŠ jako sestru, aby pro ně rozvoz dětí ráno byl jednodušší (mají 3 děti) nebo to chtějí ze své úzkostnosti (mají již dvě postižené děti) či z jiného důvodu. Zkušenost někdy ukazuje, že odborníci z resortu zdravotnictví jsou k doporučením ve vzdělávání (byť k tomu nemají kompetenci) benevolentnější, vyhovují přání rodičů.

- b) Rizika, pokud bude dítě se závažnější vadou řeči zařazeno do běžné MŠ – nedostane podporu. Rodina s třemi dětmi nemusí zvládat zajišťovat denní rozvoj řečových dovedností. Klinický logoped většinou nabízí sezení jednou za měsíc, rodičům předává podněty pro cvičení v domácím prostředí.

Přínosy běžné MŠ u mírné vady řeči – pobyt mezi dětmi se zdravým řečovým vzorem. Dívka má doma dva sourozence, kteří oba trpí řečovou vadou.

- c) Rizika logopedické školky u mírné vady řeči – nezdravé řečové vzory kolem. Volná místa by ve školce měla být pro závažnější poruchy.

Přínosy logopedické MŠ u závažnější vady řeči – dívka dostane odpovídající podporu pro rozvoj řečových dovedností.

- d) Logopedka revizního pracoviště upozornila na možné nesrovnalosti v záznamech SPC. Kladla otázku, zda vysoká míra podrobnosti zanesena v itineráři řečového rozvoje SPC je zjiitelná během jednoho vyšetření dívky takto nízkého věku.

Revizní komise dospěla k závěru opětovného vyšetření.

Přesření dívky, návštěva SPC

Nové informace v případě:

S dívkou na vyšetření přichází otec.

V anamnéze doplněny informace, že v osobní a rodinné anamnéze otce je výskyt poruch řeči.

Otec dále uvádí, že mají zkušenost, že v případě syna byly řečové obtíže podceněny a utekl jim drahocenný rok. Kdyby byl syn ihned v logopedické školce, mohly se určité věci podchytit. Vzhledem k tomu, že diagnóza nebyla včas pojmenována, nepřístupovali k němu v běžné MŠ s dostatečným respektem. Bojí se, aby celý příběh nebyl opakován v případě jejich dcery. Na logopedické MŠ netrvají z důvodu, že by jinak MŠ neměli. Mají podporu širší rodiny, pokud by dcera do logopedické MŠ nenastoupila a jinde jí místo nenašli, pomůže rodina. Jsou především zmateni z toho, že jeden odborník dospěl k názoru, že logopedická školka je třeba druhý, že ne.

Rozhovor s pracovníky SPC poukazuje na déletrvající problém se sektorem zdravotnictví – kliničtí logopedi. Pracovníci SPC se domnívají, že kliničtí logopedi drží pospolu s logopedickými školkami (poukazují i na rodinnou spřízněnost) a zajišťují jim dostatečný přísun žáků. Oni, SPC, mají potom sloužit jen jako někdo, kdo tyto kroky potvrdí odpovídajícím papírem.

Logoped na základě prvního dojmu z vyšetření připouští, že řečové vady u dívky mohou být závažnějšího charakteru.

Logopedka odeslala garantovi případu zprávu ze svého odborného šetření, kde uvádí, že vyhodnotila řečový vývoj dívky jako opožděný, vzhledem k nízkému věku prozatím nelze potvrdit vývojovou dysfázii, ale vzhledem k rodinné anamnéze by bylo vhodnější od raného věku zajistit každodenní logopedickou péči.

Garant případu a pracovnice s orientací v předškolním vzdělávání se setkávají nad výstupy vyšetření a výstupy rozhovorů v SPC. Shodují se na závěru naznačeném ve zprávě logopedky revizního pracoviště, že dívka vzhledem ke všem okolnostem a výstupům vyšetření by měla být zařazena do logopedické školy.

V tomto případě směřovalo doporučení revizní komise k zařazení dívky do logopedické MŠ. Rodiče byli ve zprávě vyzváni, aby po nalezení vhodné MŠ kontaktovali revizní pracoviště s žádostí o vyhotovení Doporučení.

Revizní zpráva byla rodičům a ŠPZ odeslána v den „D“ + 48 dní.

4. Závěr (Mgr. Zuzana Žampachová)

U kazuistických seminářů je vysoce hodnocena především praktičnost a sdílení zkušeností. Jednotliví pracovníci si vyměňují zkušenosti s řešením různých problémů, které je v praxi trápí a se kterými si neví vždy rady. V průběhu seminářů se ukazuje, že podobné případy řeší většina poradenských pracovníků a právě přenesení zkušeností s řešením, hledání optimálního přístupu, jednání v nejlepším zájmu dítěte, je to, co poradenští pracovníci oceňují a co je pro ně velký přínosem. Velmi často je to například obtížně zvladatelné chování, přechod na střední školu, zařazení žáků do škol dle § 16 (9). Maximální počet prezentujících účastníků je dle zkušeností osm. V této skupině se bez problémů mohou sdílet zkušenosti, každý se může vyjádřit k problému, sdělit svůj názor. Seminář je možné organizovat také ve formátu, kdy je přítomno více účastníků, ale diskuse probíhá jen mezi osmi, kteří prezentují své případy. Ostatní účastníci pouze poslouchají, nevstupují do diskuse.

5. Přílohy

5.1. Příloha č. 1 – Kazuistika (Mgr. Zuzana Žampachová)

KAZUISTICKÝ PŘÍPAD

důvod: *nespokojenost a nesouhlas matky s rozsahem podpory asistentem pedagoga*

OA:

Chlapec narozen v listopadu 2012. Porod ve 41. týdnu, bez komplikací, silná žloutenka. PMV opožděný (sed v 10 měsících, samostatná chůze od 14 měsíců). Vojtova metoda od 6 do 14 měsíců. Kojen do 2, 5 let. Výrazný deficit v sebeobsluze (pleny, oblékání – nezvládne, stravování – dopomoc). Není medikován.

RA:

Rodiče nesezdáni.

Sestra narozena v r. 2015, zdráva (nyní nástup do MŠ).

Matka s dětmi aktuálně sama. Chodí do zaměstnání (pekárna).

SA: matce poskytován příspěvek na péči, syn má průkaz ZTP/P

PÉČE:

- ORL – diagnostická hospitalizace k vyšetření sluchu pro OVŘ: 05/ 2016 – závěr: **bez průkazu poruchy sluchu, vysloveno podezření na PAS**
- dětská psychiatrická klinika: 05/2016 – závěr: dg. **PVP susp. DA; hyperkinetický syndrom**. Doporučena další vyšetření, spolupráce se SPC, specif. Přístup, péče asistenta. Následná pedopsychiatrická péče v DPA.
- dětská neurologie pro opoždění PMV; poslední vyšetření v r. 2016 – závěr: **ADHD projevy, expresivní vývojová porucha řeči, noční děsy v anamnéze**.
- Centrum LIRA (1 x měsíčně návštěva poradkyně v rodině)
- logopedie od 01/2017 z důvodu OVŘ (občas vážne spolupráce, dostávají DÚ na tablet)
- NAUTIS – vyšetřen v 06/2017 – ze závěru: **PAS: DA, výhledově možná atypický autismus**. Přidružené obtíže: **Smišená vývojová porucha řeči a jazyka, výraznější oslabení v oblasti verbálního vyjadřování, susp. porucha aktivity a pozornosti**, ... Funkční mentální věk: 2 – 4 roky, VQ 66 (LMR).
- FN Motol – komplexní vyšetření pro opožděný PMV a autismus od 8. do 11. 7. 2017 – závěr: **Atypický autismus; Opožděný PMV (zejména vývoj řeči s max. v expresivní složce); LMR s poruchou chování a rysy ADHD; Frustní paleocerebelární syndrom**.

ŠA:

Docházka do MŠ speciální od 1. 9. 2016 do Vánoc 2016 (bez podkladů k přijetí).

Rozhodnutí o přijetí do MŠ (současné) vydáno dne 1. 6. 2018.

Od 1. 9. 2018 dochází do MŠ (předškolní ročník).

SPC:

Vstupní SPV před nástupem do MŠ. Termín vyšetření matkou nejprve urgentně vyžadován, poté několikrát nedodržen (čekali, zda dostanou příspěvek na auto, chlapec byl nemocen,...). Matka zvažuje výběr MŠ (organiz. důvody, možnost stěhování,...). Žádá mne, zda mohu do MŠ zavolat a zjistit, zda by syna vzali (před vyšetřením již s touto MŠ byla v kontaktu). Až

bude syn do MŠ přijat, matka zašle *Rozhodnutí o přijetí* a SPC vypracuje *Doporučení ŠPZ* (od 1. 9. 2018).

Jedná se o MŠ běžného typu, 24 dětí, zkušenosti s PAS mají (byl zde chlapec), AP mají.

Matce informace o možnosti přijetí syna do této MŠ telefonicky předány.

SPC doporučuje dopolední pobyt a tedy AP v rozsahu 20 hodin. Pokud bude matkou požadován pobyt chlapce v MŠ celodenní, pak odpolední podpora formou OA (s ohledem na potřeby dítěte).

Po zaslání potřebného dokumentu *Rozhodnutí o přijetí* chlapce do MŠ zpracováno *Doporučení ŠPZ*.

Matka reaguje opakovanými telefonáty s dotazy a projevy nesouhlasu – např.:

- *syn musí docházet do MŠ (předškolní rok), bez AP ale docházet nemůže, když „má plíny“*
- *já nemohu chodit do práce (musím vydělávat, potřebujeme auto, když nám ho nedali – vozím každé dítě do jiné MŠ a „auta ze stromu nepadají, jak jistě víte“*
- *AP říkala, že jestli jí nedáte celý úvazek, tak tu práci dělat nebude (A kde vezme ředitelka MŠ jinou AP?)*
- *Radila jsem se a bylo mi řečeno, že syn by měl dostat AP alespoň na 30 hodin, protože „když dopoledne prší a děti nemohou jít ven, tak je výchovně vzdělávací činnost realizována až v odpoledních hodinách a na tu syn AP potřebuje“ - ?!?,...*

Telefonicky hovořím s p. ředitelkou MŠ. Sděluje první zkušenosti po nástupu chlapce. Situace není snadná (v celkovém počtu dětí ve třídě), ale s pomocí AP dopoledne zvládají. Výrazné potíže s chlapcem nejsou. Spolupráce s maminkou vážne – nespolehlivost při vyzvedávání syna (nedodržuje určený čas, chodí pozdě. Pak je již situace bez AP náročnější.

Závěr: Ředitelka MŠ sepíše s matkou dodatek k rozsahu docházky – bude stanoven přesný čas vyzvedávání dítěte.

SPC na žádost matky provede během listopadu 2018 návštěvu v MŠ s cílem posouzení rozsahu podpory AP atd. K dotazu SPC na vhodnost termínu (s ohledem na pracovní vytížení a organizační možnosti matky) sděleno matkou: *„Vzhledem k tomu, že teď budu dlouhodobě nemocná, tak je mi v podstatě jedno, kdy do MŠ přijedete“ - ?!?*

Krátce na to matka písemně žádá o osobní schůzku ředitelství SPC - důvod: *„Jednání s pracovníci SPC nedopadlo podle mých představ“.*

5.2. Příloha č. 2 – Kazuistika (Mgr. Zuzana Žampachová)

Kazistický seminář

Osobní anamnéza:

Chlapec, 7 let, 4 měsíce

Chtěně dítě, nekřížené. Klidný kojeneček, opožděný vývoj především v oblasti motoriky (ještě v 9. měsíci nepásl koničky, cvičili Bobatha) a řeči (mluvit začal až kolem třetího roku věku); řeč i nyní dyslalická; dg. PAS- atypický autismus, ADHD, dysfatické obtíže

Medikování: Strattera, CPS DUR 28,

Rodinná anamnéza:

Rodina neúplná; v péči matky; chlapec nemá sourozence; s otcem se nenavštěvuje; vedena na OSPOD pro časté stížnosti otce na špatný výchovný styl matky; matka pobývala se synem v azylovém domě (domácí násilí);

Matka velmi komplikovaná, náročná; laskavá; vděčná; milá, ale neustále vyhledává; časté přešetřování chlapce (psycholožka matku důrazně poučila, že to není pro chlapce dobré);

Školní anamnéza:

MŠ v místě bydliště s podporou AP po celou dobu výuky- zpočátku samotářský, konflikty s vrstevníky, projevy agrese, na školní prostředí si zvykl; do školky se vrátil i po stěhování zpět; OŠD- chlapec plně kompenzován, spolupracuje, jasná pravidla i pro matku; nástup do první třídy do běžné základní školy v místě bydliště (vzhledem k dostupnosti nelze chlapci zajistit školu s menším počtem žáků); nároky ZŠ zvládá na jedničky, spolupracuje, je hotov mezi prvními, ve škole je spokojený, PO AP na celý úvazek;

Sociální anamnéza:

Chlapec má ve třídě kamarády, sedí se spolužákem, AP v pozadí sleduje potřeby chlapce, zatím ve škole žádné konflikty ani agrese. O přestávkách navazuje kontakty s vrstevníky, odchází s kamarádem na WC (odmítá AP, chce sám); na narozeniny uspořádal oslavu i pro spolužáky;

Problémy před vstupem do školy:

Chlapec byl přijat do ZŠ, doporučen OŠD 2017/18; mezi tím se matka přestěhovala (azylový dům); na jaře 2018 se vrátili se synem zpět a začali vyřizovat školu;

V místě bydliště si ZŠ určila další podmínky:

-Všichni žáci, kteří žádají vzdělávání v místní škole, musí mít trvalé bydliště v daném městě (Pro rodinu výrazná komplikace. Proto se do celé situace vložilo i SPC).

To matka neměla možnost zajistit- bydlela pouze v nájmu, kde to nebylo možné. Škola ze svého interního opatření odmítla ustoupit. Pracovnice SPC kontaktovala školy v dosahu, s tím, že jako PO narhne zkrácení výuky o první hodiny, neboť chlapec nebyl schopen samostatného dojíždění, navíc špatná rána (vycházející z dg.).... Po vyhodnocení všech možností se psychiatr, psycholog i speciální pedagog a matka shodli na tom, že v zájmu chlapce a celé rodiny je nástup do ZŠ v místě bydliště.

Matka zvažovala druhý odklad, což se u chlapce nejevilo jako vhodné, žádoucí. Postavou velký, statný, kognitivně zralý, oslabena sociální oblast.

Průběh spolupráce:

- intervence v MŠ
- intervence s matkou
- telefonické konzultace s matkou (28-32 telefonů ze strany matky do SPC)
- konzultace s MSK
- konzultace s pracovníky SPC pro PAS, vedoucí SPC, panem ředitelem
- mezioborové setkání-OSPOD, ŠI, SPC

Při intervenci s ředitelem tamní školy navrženy postupy:

- Přijetí žáka bez trvalého bydliště s podporou AP; metodického vedení SPC
- Stížnost k zřizovateli, MSK, ombudsmanovi školství

Závěr:

Chlapec byl přijat na školu v místě bydliště. Daří se mu velmi dobře; prospívá na jedničky; ve škole je plně adaptován do kolektivu třídy; paní učitelka je citlivá, empatická; AP muž, což chlapci svědčí (chyběl mužský vzor). Pracuje dle IVP, PO 4. Matce uznán příspěvek na péči, opět nepracuje.

Matka neustále vyhledává problémy ve škole. Opakovaně nesouhlasí s řešením situací paní učitelkou; problémy v ŠD (psaní lístků k odchodu); problémy s komunikací rodič-škola; opakovaně (neúspěšně) kontaktuje pracovníky SPC. Škola je z matky unavená, vyčerpaná, vypracovali krizový plán, konzultační hodiny, stanovují matce hranice.

V současné době psycholog a psychiatr u chlapce odmítají dg. PAS, přikláníjí se k ADHD, což spadá pod PPP. Čekáme na vyhodnocení dalším klinickým pracovníkem.

5.3. Příloha č. 3 – Kazuistika (Mgr. Zuzana Žampachová)

KAZUISTIKA seminář 28.11.2018

Dívka nar. 11/2001

V mladším školním věku dg. Aspergerův syndrom (dle našeho mínění diagnóza moc neodpovídá, specifika chování jsou spíš zapříčiněna dlouhodobě nevhodným výchovným přístupem)
Intelekt dle posledního psychologického vyšetření (10/2017) nadprůměrný.
+ obezita, hlídána na endokrinologii, medikována (Asentra, Tisercin, Concerta).

V rodině ještě mladší sestra (nar. 8/2005 s dg. DiGeorgův syndrom, PAS – DA, aktuálně STMR – moc nesouhlasíme, dle našeho posouzení je dívka LMR, nevhodné chování (hlavně vůči matce) – opět dle nás zapříčiněno nevhodnou výchovou), je v 6. třídě, má individuální vzdělávání (matce ho zaštiťuje nějaká teta s VŠ).

Matka půl roku rozvedená, s dívkami doma sama. Otec tam moc nefiguruje (nechá se snadno odradit, když ho matka odmítne). Matka velmi protektivní, nadměrnou péčí už ubližuje a invalidizuje (asi si to neuvědomuje, sama má traumata z dětství; Bálintovská fantazie – kdyby neměla o koho pečovat, ztratila by smysl života). Vysvětluje jí to několik odborníků už několik let, nechce to přijmout. Na jakékoli doporučení najde milion důvodů, proč to nejde. Když něco zkusí (nějaké výchovné opatření), dělá to spíše z „donucení“ bez vnitřního přesvědčení, takže se to většinou nepovede, což je pro ni zpětné potvrzení její pravdy, že to opravdu nejde.

Dívka je nesamostatná, bez zkušeností, nevhodné chování – drzá, nespolupracující, občasné afekty, neposluhává matku.

Jediné prostředí, kde vždy fungovala, je škola (absolvovala ZŠ – 1. stupeň ve zdravotních třídách ZŠ při FN, 2. stupeň v ZŠ pro sluchově postižené – jinde ji nechtěli, slyší dobře), nyní je v 1. ročníku na SŠ, umělecký obor, patří k nejlepším studentům, škola ji moc baví a tento obor touží studovat. Domníváme se, že nevhodné chování je jediná možnost revolty proti matce, která jí nic nedovolí.

Rodina už je asi třetí rok pod dohledem sociálky, sociálka však situaci spíše monitoruje, k žádným represivním opatřením zatím nedošlo.

Aktuálně – matka odhlásila holku ze školy (v podstatě jako trest za to, že ji dívka neposlechla), naštěstí jsme ji to rozmluvili.

S matkou se pravidelně pracuje, aby dívce poskytla větší prostor a umožnila jí získávat běžné životní zkušenosti (dopravit se sama MHD, dojit nakoupit připravit jednoduché jídlo apod.) – což je těžké, když matka nechce a holka je velká, aby se učila věci, které zvládají mnohem mladší děti.

Zakázka – jsou jiné páky na matku? Můžeme v tom dělat něco víc, než děláme? Už tak je náš zájem a péče vysoce nadstandardní... teoreticky bychom mohly ošetřit školu (což je) a víc se tím nezabývat.... Ale je nám líto nechat zničit holku, která by mohla fungovat bez větších problémů samostatně a být pro společnost přínosem....
Aneb jak je snadné invalidizovat člověka a udělat z něj „blázna“

5.4. Příloha č. 4 – Kazuistika (Mgr. Zuzana Žampachová)

KAZUISTIKA seminář 28.11.2018

Dívka, nar. 8/2006

První kontakt se ŠPZ v téměř 6 letech (PPP) – závěr vyšetření: výrazná hyperaktivita, nerovnoměrné rozumové schopnosti, podezření na PAS

Doporučen OŠD

Poté převzetí do péče našeho SPC, proveden screening na PAS – pozitivní, PAS pak potvrdil i pedopsychiatr, dívka medikována (nyní Strattera, Zolof) Realizován dodatečný OŠD

Vzdělávání na OŠ, ZŠ a MŠ Zbůch, třídách pro děti s PAS, zpočátku „obrácená integrace“, tj. RVP ZV bez ponížených výstupů, od 3. ročníku snížení výstupů na minimální úroveň

Aktuálně je dívka v 5. třídě

Provedeno nové psychologické vyšetření – výsledek již v pásmu STMR (ale nevyrovnané schopnosti, ostrůvkovitě zachované dovednosti, ovšem bez schopnosti využití v praxi), doporučeno přeřazení na ZŠS I.díl (+ dívka učivo dlouhodobě nezvládá) – stagnace dovedností, problém je velká nesoustředěnost a vyrušování.

Problémy: od počátku velmi živá, impulzivní, roztěkaná, extrémně krátkodobá pozornost, rušivé chování, nevhodné navazování vztahů, agresivita vůči věcem i dětem

Rituály a ulívání na nich

Specifické zájmy a hračky – smetička, odpadky, muší křídýlka atd. – nosí si s sebou, podařilo se alespoň redukovat jejich množství (z velké igelitky na malou kabelku)

Plive po ostatních (jako provokaci)

Moc nefunguje odměňový systém – motivace se mění

Dívka si jakoby chodí pro trest, pokárání – neodradí ji fyzický trest, když se na ni někdo zlobí, naopak to spíše vyžaduje, zkoumá, jak moc se dotyčný zlobí

Pozitivní motivace nezabírá na dlouho a už vůbec ne trvale

Moc nefunguje nevšímat si nevhodného chování, vždy si najde něco, co nemůže dělat (ničí pomůcky, ubližuje dětem) – jako by vyžadovala negativní potvrzení svého chování

Aktuálně ještě vliv počínající puberty – jde po spolužácích, tahá je za vlasy, doráží na ně, někdy se obnažuje (svléká triko, stahuje kalhoty)

Matka problémy spíše popírá, v slabé chvíli přizná.

Zakázka – nápady, co ještě jiného s dívkou dělat, jaká mohou být další opatření k redukcí nevhodného chování.



Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs KIPR v letech 2016 až 2020).

Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.