

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách

Publikace vznikla v rámci národního projektu Kurikulum S – Podpora plošného zavádění školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání, který realizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání, školským poradenským zařízením a zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a s finanční podporou Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.
Více informací o projektu najdete na <http://www.kurikulum.nuov.cz>.

Autorský tým: Mgr. Jana Kratochvílová a kolektiv
PhDr. Romana Jezberová, PhD. (*kapitola 1.*), Bc. Ing. Jana Trhlíková (*kapitola 2.*), Mgr. Eva Sedlačíková, Mgr. Kateřina Teuerová (*kapitola 3.*), Bc. Radka Sirotková (*kapitola 4.*), Mgr. Miroslav Stojčenko (*kapitola 5.*), Mgr. Marie Velflová (*kapitola 6.*), Mgr. Renáta Staňková (*kapitola 7.*), Mgr. Martina Janoušková (*kapitola 8.*), Mgr. Marie Velflová (*kapitola 9.*), Ing. Libuše Burešová, PhDr. Jana Kašparová (*kapitola 10.*), Ivana Eliášková (*kapitola 11.*)

Recenzovala: PhDr. Marta Teplá

Ing. Tat'ána Veclovská, hlavní manažerka projektu

Editorka: PhDr. Jana Kašparová

Redakce: Tereza Rychtaříková

Jazyková korektura: Květa Stejskalová

Obálka, grafická úprava a zlom: Zdeněk Kalenský

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské
zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
Praha 2012
ISBN: 978-80-87063-55-2

OBSAH

	▸ ÚVOD	▸ 4
1	▸ STRATEGIE A PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	▸ 5
1.1	▸ SPOLEČNOST SMĚŘUJÍCÍ K ROVNOSTI PŘÍLEŽITOSTÍ	▸ 5
1.2	▸ OD SEGREGACE K INTEGRACI V ČESKÉ REPUBLICE	▸ 6
1.3	▸ ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA PÉČE O ŽÁKY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	▸ 9
2	▸ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH A JEJICH PRACOVNÍHO UPLATNĚNÍ. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ U ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	▸ 13
2.1	▸ VSTUP ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM NA STŘEDNÍ ŠKOLU	▸ 13
2.2	▸ SPOKOJENOST ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM S VOLBOU STŘEDNÍ ŠKOLY A PRŮBĚHEM STUDIA	▸ 15
2.3	▸ POSTAVENÍ ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM VE TŘÍDĚ A ŠKOLE	▸ 18
2.4	▸ STUDIJNÍ A PRACOVNÍ ZÁMĚRY ABSOLVENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	▸ 19
3	▸ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	▸ 22
3.1	▸ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NEBO CHOVÁNÍ	▸ 22
3.2	▸ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ (VADY ŘEČI)	▸ 23
3.3	▸ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	▸ 24
3.4	▸ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SMYSLOVÝM POSTIŽENÍM	▸ 25
3.5	▸ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	▸ 27
3.6	▸ CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)	▸ 29
3.7	▸ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VZTAHUJÍCÍ SE K ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	▸ 30
4	▸ ZAPOJENÍ NEVIDOMÉ DÍVKY DO VÝUKY PŘEDMĚTU OSOBNOSTNÍ VÝCHOVA	▸ 33
5	▸ CESTA JE CÍL. PŘÍPADOVÁ STUDIE Z PRÁCE SE ŽÁKY S PORUCHAMI UČENÍ A ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	▸ 39
6	▸ PRŮBĚH A ZAKONČENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKYNĚ S DYSKALKULIÍ	▸ 44
7	▸ INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO HODIN ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY ANEB VOZÍČKÁŘ V TĚLOCVIČNĚ	▸ 47
8	▸ FORMOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU VE TŘÍDĚ SE ŽÁKY SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	▸ 50
9	▸ INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN PRO ŽÁKA SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ A CHOVÁNÍ	▸ 57
10	▸ POJETÍ ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V OBORECH VZDĚLÁNÍ KATEGORIE E	▸ 60
11	▸ KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	▸ 67
	▸ PUBLIKACE	▸ 72

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
předkládáme Vám soubor textů zabývajících se problematikou vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Témata jednotlivých kapitol jsou zvolena tak, aby Vás motivovala při práci s těmito žáky a jejich integrací a pomohla Vám se zpracováním problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při tvorbě ŠVP.

Autory publikace jsou odborní pracovníci Národního ústavu pro vzdělávání a učitelé středních odborných škol. Vybraná témata, která zpracovávali učitelé středních odborných škol, jsou vám předkládána ve formě případových studií nebo jako příklady dobré praxe.

Doufáme, že se s námi podělíte o zkušenosti, které jste získali při aplikaci námětů z této publikace, a zašlete nám i další příklady dobré praxe ze vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Své zkušenosti nám můžete sdělit prostřednictvím webových stránek projektu Kurikulum S (<http://www.nuov.cz/kurikulum>), kde také najdete návod, jak napsat příklad dobré praxe.

Na závěr bychom rádi poděkovali všem vyučujícím, kteří přispěli do této publikace.

Lidé se zdravotním postižením nejsou jiní než ostatní. Vytvoříme-li jim k tomu vhodné podmínky, jsou schopni rozvíjet vlastní osobnost a zařizovat si své věci i bez pomoci druhých. K těm nejdůležitějším podmínkám ovšem patří dobré vzdělání.

1. Strategie a přístupy ke vzdělávání osob se zdravotním postižením

Úsilí o vzdělávání osob se zdravotním postižením má v naší vlasti i v Evropě již dlouhodobé tradice. Odhlédneme-li od etických otázek, je jedním z podnětů k rozvoji vzdělanosti těchto osob poznání, že člověk žijící s nějakým handicapem nemusí být zákonitě závislý na pomoci ostatních. Má-li uzpůsobeny podmínky pro výkon pracovních, uměleckých či sportovních aktivit, může dosáhnout i lepších výsledků, než lidé, kteří žádným zjevným postižením netrpí.

Společnost si tento fakt uvědomuje, což se projevuje ve vztahu k osobám se zdravotním postižením v politice všech kulturních národů. Proto zde uvádíme základní vhled do nadnárodní i národní vzdělávací politiky v této oblasti.

1.1 Společnost směřující k rovnosti příležitostí

Vývoj práv osob se zdravotním postižením

Mezinárodní iniciativy zaměřené na oblast péče o osoby se zdravotním postižením se výrazně projevovaly již od počátku 70. let, zejména v souvislosti s dodržováním lidských práv a podněty OSN. V průběhu času se však pojetí handicapu a přístup k handicapovaným výrazně posouvaly – od původního úsilí o uplatňování lidských práv ve vztahu k těmto osobám až k pochopení toho, že nikoliv samo postižení, ale zejména překážky v okolí znemožňují většině osob se zdravotním postižením plné uplatnění v pracovním i společenském životě. Podívejme se stručně, jak tento vývoj probíhal.

V roce **1971** se v Římě konala **první mezinárodní konference** týkající se osob se zdravotním postižením, jejíž závěry výrazně podpořily vývoj legislativy zaměřené na ochranu práv těchto osob včetně jejich vzdělávání. Ovšem ve vznikajícím Evropském společenství byl učiněn první významný krok k podpoře osob se zdravotním postižením již o deset let dříve, a to přijetím Evropské sociální charty (ESCh)¹, která osobám se zdravotním postižením přiznává právo na přípravu k výkonu zaměstnání a na profesní a sociální readaptaci, a to bez ohledu na původ a povahu jejich postižení. Stanovuje rovněž jejich právo na pomoc při volbě zaměstnání.

V **80. letech** bylo významné zejména vyhlášení Mezinárodního roku zdravotně postižených osob (1981) a následné přijetí Světového akčního programu činnosti týkající se zdravotně postižených osob (World Programme of Action Concerning Disabled Persons, 1982).²

O období 1983–1992 se dnes často hovoří jako o „dekádě zdravotně postižených“, neboť v něm došlo k realizaci celé řady aktivit vztahujících se k této problematice. Významný byl např. vznik **Úmluvy o právech dítěte** (1989)³, která věnuje mimo jiné zvláštní pozornost dětem se zdravotním postižením. Ve čl. 23 Úmluvy se uvádí: „*Uznávajíce zvláštní potřeby postiženého dítěte se pomoc... poskytuje dle možností bezplatně... k zabezpečení účinného přístupu postiženého dítěte ke vzdělání, profesionální přípravě..., přípravě pro zaměstnání..., a to způsobem vedoucím k dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co nejvyššího stupně rozvoje jeho osobnosti...*“.

Aktivity OSN vyústily na **počátku 90. let** v dokumentu, který měl zásadní význam v péči o handicapované, neboť předložil **ideu vytváření rovných příležitostí**. Jedná se o Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (Standard Rules on Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, 1993), která byla na evropské úrovni aktualizována v materiálu Komise EU „Nová strategie Evropského společenství v oblasti invalidní politiky“ (dokument Komise EU, Brusel 1996).

¹ Přijata členskými státy Evropy 1961 v Turinu, v ČR publikována pod č. 14 / 2000 Sb. m. s.

² <http://www.independentliving.org/docs4/WPACDP.html>

³ 104/1991 Sb. o Úmluvě o právech dítěte. http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/cmd/ad/.c/313/.ce/10821/.p/8411/_s.155/701?PC_8411_number1=104/1991&PC_8411_p=23&PC_8411_l=104/1991&PC_8411_ps=10#10821

V návaznosti na tuto strategii a na antidiskriminační článek Amsterodamské smlouvy (1999) vznikl materiál „Směrem k bezbariérové Evropě pro zdravotně postižené“ (2000), který byl podkladem k vytvoření **Evropského akčního plánu rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením** (2003)⁴ a jeho aktualizacím.⁵

Tento plán je stěžejním výchozím dokumentem pro současné období. Předkládá komplexní pohled Evropské unie na problematiku zdravotního postižení a hlavní myšlenky nové strategie, které lze ve zkratce vyjádřit takto: tzv. bariéry vnějšího prostředí zpravidla znesnadňují osobám se zdravotním postižením plné zapojení do vzdělávání, zaměstnání a společenského života více než jejich handicap. Evropské společenství proto musí usilovat o odstranění těchto bariér a zaměřit se přitom na **čtyři klíčové oblasti: dostupnost zaměstnání a stabilita v něm, celoživotní vzdělávání** podporující zaměstnanost, přizpůsobivost, osobní rozvoj a aktivní občanství, **využití nových technologií** důležitých pro poskytování rovných příležitostí a **bezbariérový přístup do veřejného prostředí** potřebný pro získání zaměstnání a dosažení pracovní i sociální mobility.

Ve vztahu ke vzdělávání se zde již výrazně preferuje **princip integrace** vyjádřený např. v následujícím cíli: „Zajistit osobám se zdravotním postižením, a to včetně dětí, potřebnou podporu usnadňující jejich úspěšné vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Ve výjimečných případech, pokud jejich odborně zhodnocené speciální vzdělávací potřeby není možné uspokojit v rámci hlavního vzdělávacího proudu, zajistit členské státy v souladu s cílem úplného začlenění účinná alternativní podpůrná opatření. Veškeré speciální i běžné mechanismy by měly napomáhat přechodu ke vzdělávání v hlavním proudu a měly by se v nich odrážet stejné cíle a standardy;...“.⁶

Na jednotlivé oblasti evropského akčního plánu pak dále navazovala rezoluce Rady Evropy **Podpora zaměstnanosti a sociální integrace osob se zdravotním postižením** (Promoting the employment and social integration of people with disabilities, 2003) a Usnesení Rady ze dne 5. května 2003 **O rovných příležitostech pro žáky a studenty s postižením v oblasti vzdělání a odborné přípravy** (Equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training).⁷ Oba jmenované dokumenty jsou zásadními pro politiku členských států EU v oblasti speciálního vzdělávání.

Z dalších materiálů EU jednoznačně plyne, že sami zdravotně postižení proces začleňování aktivně podporují na základě principu „Nic o zdravotně postižených bez zdravotně postižených“.⁸ Toto dosvědčuje i existence Lisabonské deklarace Názory mladých lidí na inkluzivní vzdělávání (2007). Obsahuje názory a návrhy, na nichž se shodli mladí lidé se speciálními vzdělávacími potřebami ze středních a vysokých škol a učilišť z 29 zemí. Mimo jiné se zde uvádí: „Vnímáme mnoho pozitiv inkluzivního vzdělávání..., potřebujeme mít přátele se speciálními potřebami i bez nich... Inkluzivní vzdělávání přináší výhody nám i všem ostatním.“⁹

V roce 2007 zařadila Rada ministrů školství speciální vzdělávání mezi 16 priorit, kterými se zabývá činnost směřující k dosažení Lisabonských cílů (Evropská komise, 2007). Rovněž v návrhu cílů Evropského společenství pro rok 2020 v oblasti vzdělávání představují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami prioritní téma (2009).¹⁰

1.2 Od segregace k integraci v České republice

V Čechách má úsilí o vzdělávání osob se zdravotním postižením dlouhodobou tradici. Zpočátku se zaměřovalo na vznik ústavů a později i škol pečujících o dospělé i děti s určitým handicapem.¹¹ V současnosti i v naší zemi můžeme vidět významný posun ve vnímání péče o tyto osoby a o zajišťování jejich vzdělávání. Členství v OSN a EU zavazuje Českou republiku k dodržování konvencí vyplývajících ze strategií a zejména smluv platných na mezinárodní úrovni. Proto i zde dochází k postupnému odklonu od umíst'ování osob se zdravotním postižením do ústavní péče a usiluje se o jejich co největší začlenění do celé společnosti.

Významným činem v tomto ohledu byla ratifikace mezinárodní **Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením** (2009)¹², jejíž součástí je oblast práva na vzdělání. Úmluva ukládá povinnost smluvním stranám „zajistit začleňující vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání“ (čl. 24 Vzdělávání), což dále konkretizuje. Stanoví např. požadavek na bezplatné a kvalitní základní a střední vzdělávání, poskytování podpory při vzdělávání v rámci všeobecné vzdělávací soustavy, zavedení opatření individualizované podpory v prostředí, které umožní maximální vzdělávací pokroky atd. Související ustanovení se pak týkají práv na využívání komunikačních prostředků specifických pro jednotlivé typy postižení (např. právo na studium Braillova písma, znakového jazyka apod.). Není opomenuta ani oblast vzdělávání a působení učitelů, přístup k terciárnímu vzdělávání, odborné přípravě na výkon povolání a k celoživotnímu vzdělávání.

Národní vzdělávací koncepce a programy

Tyto požadavky jsou pak na národní úrovni transformovány do mezirezortně i rezortně zaměřených programových a realizačních dokumentů s delšími časovými dopady, především do národních plánů, strategických koncepcí a vládních usnesení.¹³ Odtud se zpravidla odvíjí i platná školská legislativa. Požadavek plného začlenění se týká i vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Namísto jejich tradičního zařazování do speciálních škol, kde specificky přizpůsobená výuka probíhá víceméně izolovaně v užší komunitě jedinců s obdobným zdravotním postižením, se zde usiluje o dosažení jejich co nejvyšší integrace do běžného vzdělávání. Zároveň je ovšem nutné položit si otázku, zda je dosavadní běžná česká škola a v ní uplatňovaný způsob výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vždy vyhovující.

Tyto potřeby zaznamenává již v roce 2001 **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha**.¹⁴ Důraz klade zejména na nutnost odstraňovat segregované vzdělávání dětí se speciálními potřebami a na úsilí o jejich integraci do běžného vzdělávacího proudu: Je třeba „zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání, přizpůsobit jeho obsah, formu a metody potřebám dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednávat pro tuto změnu širokou společenskou podporu.“ Týká se to „...jak fyzického přístupu ke vzdělávání (architektonická úprava budov včetně úpravy interiéru, vybavení škol kompenzačními pomůckami apod.), tak kvalitativních změn pedagogických a organizačních...“.

Zde je zřejmá přímá vazba k evropské strategii „odstraňování vnějších bariér“. Autoři Bílé knihy také zdůrazňují, že „Integrace nemůže být masovou záležitostí, ale tam, kde si to rodiče přejí a škola dokáže zajistit podmínky..., bude tento trend podporován. Předměty, které dítě zvládá... se učí v rámci třídního kolektivu, ostatní individuálně nebo v malé skupině za pomoci speciálního pedagoga“. Pak, konstatuje se dále, „je zisk oboustranný – pro integrované žáky i pro jejich spolužáky, kteří se přirozeným způsobem učí přijímat a chápat jinakost“.

Na výše uvedené koncepční záměry navazují další celostátně platné resortní dokumenty, Dlouhodobé záměry MŠMT ČR.¹⁵ Například **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky** (2007)¹⁶ věnuje vysokou pozornost vyhodnocení stavu a rozvoje péče o žáky se zdravotním postižením. Vyjadřuje zejména potřebu **účasti školních psychologů a speciálních pedagogů na procesu integrace, potřebu osvěty a zavedení systému pedagogické asistence ve třídách**. Oceňuje vznik koncepce osobní a pedagogické asistence, podporu tvorby a vydávání učebnic přizpůsobených pro potřeby těchto žáků, intenzivnější využívání informačních a komunikačních technologií ve školách apod. Poukazuje však na to, že i přes dosažené úspěchy je třeba běžné školy personálně a technicky na integraci připravit, začlenit specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do počáteční přípravy i do dalšího **vzdělávání pedagogů**, upřesnit související právní předpisy. Neopominutelnou podmínkou je také materiální a technické zabezpečení výuky žáků se zdravotním postižením ze státního rozpočtu (vydávání učebnic a učebních materiálů, podpora využívání ICT (informační a komunikační technologie), zabezpečení kompenzačních didaktických a sportovních pomůcek, bezbariérový přístup).

Na mezirezortní úrovni se tematika vzdělávání a začleňování osob se zdravotním postižením do společnosti objevuje zejména ve vládním usnesení č. 1004/2005 **Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006–2009**.¹⁷ Vzdělávání je zde věnována celá první kapitola. Důležité je, že ve 3. kapitole,

⁴ Evropský akční plán rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením COM (2003) 650 ze dne 30. 10. 2003.

⁵ Postavení zdravotně postižených osob v rozšířené Evropské unii: Evropský Akční plán 2006–2007 (COM/2005/604), Rovné příležitosti pro osoby s postižením: Evropský akční plán (2004–2010), COM (2003) 650.

⁶ http://www.kr-karlovarsky.cz/NR/rdonlyres/8526D6E8-725A-4EB7-92FB-04B7F15BE9D0/0/Akcní_plan.pdf

⁷ Usnesení Rady ze dne 5. května 2003 o rovných příležitostech pro žáky a studenty s postižením oblasti vzdělání a odborné přípravy. 2003/C 134/04.

⁸ <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=429&langId=cs>

⁹ Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2009. Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení odpovědným politickým činitelům, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání <http://www.european-agency.org/publications/ereports>.

¹⁰ Tamtéž

¹¹ Např. Klárův ústav (1832) původně pro dospělé slepce, dnes Střední škola Aloyse Klára v Praze, Jedličkův ústav pro tělesně postižené děti (1913) apod.

¹² Podrobněji viz 10/2010 Sb. m. s., čl. 24, str. 110–112. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením byla přijata v New Yorku 30. března 2007, pro Českou republiku vstoupila v platnost 28. září 2009.

¹³ Viz např.: Usnesení vlády České republiky ze dne 16. června 2004 č. 605 o Střednědobé koncepci státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením, kap. IV. Vzdělávání a školství

¹⁴ <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/vvzpo/dokumenty/strednedoba-koncepce-statni-politiky-vuci-obcanum-se-zdravotnim-postizenim-6473/>

¹⁵ MŠMT: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. ÚIV – nakladatelství Tauris, Praha 2001. ISBN 80-211-0372-8.

¹⁶ Naposledy: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015). Č. j. 20271/2010-20, MŠMT, únor 2011.

¹⁷ MŠMT: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2007).

pojednávající o zaměstnanosti a zaměstnávání, jsou také úkoly týkající se prvního zaměstnání absolventů se zdravotním postižením a zabezpečení podmínek k **propojení systému vzdělávání a zaměstnanosti, který zvýší možnost (šanci) mladých lidí se zdravotním postižením plynule přejít ze školy do zaměstnání** (kap. 3, s. 15).

Úkoly pro školství do roku 2014

Mezi jinými je třeba zmínit požadavek, aby problematiku zdravotního postižení **postihovaly veškeré kurikulární dokumenty**, tj. aby „... *rámcové vzdělávací programy respektovaly specifika vzdělávání žáků se zdravotním postižením včetně konkretizace prostředků speciálně pedagogické podpory a způsobů jejich poskytování. Zvláštní pozornost věnovat zajištění této podpory ve vzdělávacích programech určených primárně pro žáky bez zdravotního postižení*“ (kap. 1, s. 6).

Mnohé další úkoly z oblasti vzdělávání pak směřují k rozvoji výchovného a profesního poradenství pro žáky a studenty se zdravotním postižením, k upřesňování podmínek vzdělávání žáků s jednotlivými typy zdravotního postižení, k rozvoji systému školských poradenských zařízení a k poskytování asistentských služeb. Mezi stanovené úkoly patří též vývoj a distribuce pomůcek technického a kompenzačního charakteru a učebnic cíleně zaměřených na skupiny zdravotně postižených, financování a vývoj distančního vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením a zejména zabezpečení koordinace metodických, poradenských, diagnostických a speciálně pedagogických aktivit z oblasti speciálního vzdělávání s činností škol hlavního vzdělávacího proudu.

Jelikož jde o meziresortní dokument, je u jednotlivých úkolů stanoveno, které ministerstvo, příp. ve spolupráci s jinými ministerstvy, odpovídá za jejich plnění. Úkoly stanovené pro oblast vzdělávání, nebo do této oblasti částečně zasahující, pak podrobněji rozpracovalo MŠMT v materiálu Rozpis gesce úkolů vyplývajících z vládního usnesení č. 1004/2005¹⁸, kde je již stanovena i odpovědnost jednotlivých odborů a přímo řízených organizací za jejich realizaci. Stejně jako ostatní ministerstva, monitoruje také MŠMT postup plnění svěřených úkolů a na konci sledovaného období podává vládě zprávu o plnění plánu.¹⁹

Obdobnou funkci jako výše uvedený materiál má i současný **Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014**²⁰, který již mimo jiné zohledňuje ratifikaci Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením.

Jeho základním cílem pro období platnosti je uplatňování principu inkluzivního vzdělávání. Vzdělávání a školství je zde věnována kapitola 9, která stanovuje konkrétní termínovaná opatření směřující k postupnému „*přetváření stávajícího systému škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a rozšíření jejich působnosti směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu, kterým by nově měly poskytovat odborné, metodické, didaktické a technické zázemí*“ (kap. 9, s. 23).

Celou kapitolou prolíná zásadní snaha přistupovat k problematice začleňování žáků se zdravotním postižením koncepčně a reflektovat jednotlivé podmínky úspěšné integrace komplexně a ve vzájemných souvislostech. K termínovaným opatřením patří například úkol pro MŠMT „*připravit a přijmout* (do konce roku 2013) *koncepti, která zahrne výčet úkolů a opatření potřebných pro lepší přístupnost škol tzv. hlavního vzdělávacího proudu na všech stupních vzdělávání i pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením*“ (kap. 9, s. 24).

Mezi další úkoly se pak řadí upřesnění stanovení podmínek pro činnost asistentů pedagoga, nové definování způsobů poskytování speciálně pedagogické podpory v závislosti na hloubce a závažnosti daného postižení, vytvoření obecného katalogu dostupných prostředků speciálně pedagogické podpory a stanovení způsobu jejich poskytování, zajištění informovanosti ředitelů škol o právech dětí se zdravotním postižením na vzdělávání v běžných školách, zpřístupnění volnočasových aktivit pro těžce zdravotně postižené děti a mládež, zkvalitnění organizačního, procesního a obsahového rámce speciálně pedagogického poradenství a diagnostiky s cílem zajistit nezávislé a jednotné posuzování potřeby podpůrných opatření těchto žáků v celé ČR. Není opomenuto ani vzdělávání pedagogů, jejich proškolení v práci s kompenzačními a technickými pomůckami a v osvojování komunikačních nástrojů jednotlivých skupin osob se zdravotním postižením. Část úkolů je spojena také se zrovnoprávněním přístupu osob se zdravotním postižením k terciárnímu vzdělávání.

Národní plán ovšem pamatuje i na to, že mnohé žáky nelze z důvodu vysoké závažnosti jejich zdravotního postižení a ani přes veškeré úsilí o přizpůsobení podmínek do běžné výuky integrovat. „*Forma vzdělávání musí být volena v souladu s nejlepším zájmem dítěte, žáka, resp. studenta... Školy samostatně určené pro tyto skupiny žáků (je třeba) využívat zejména pro žáky s nejtěžšími stupni postižení*“ (kap. 9, s. 27).

Posledním významným krokem zaměřeným na rozvoj inkluzivního vzdělávání u nás je příprava **Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období let 2010–2013**.²¹ Přípravná fáze tohoto plánu je rozpracována a postihuje následující oblasti:

- zajištění koordinace a plánování aktivit rozvoje inkluzivního vzdělávání na centrální i krajské úrovni;
- vytvoření strategických dokumentů pro oblast vzdělávání a vzdělávací programy (úpravy Národního programu rozvoje vzdělávání, Dlouhodobého záměru, RVP);
- přípravu návrhů potřebných úprav školské legislativy a dalších relevantních souvisejících oblastí;
- specifika podpory inkluze v jednotlivých úrovních vzdělávání (předškolní, primární a sekundární, terciární);
- přípravu pedagogických pracovníků a jejich další vzdělávání;
- diagnostiku a poradenství;
- koordinaci aktivit rozvoje inkluzivního vzdělávání na lokální úrovni;
- analytické a výzkumné aktivity;
- standardizaci, metodickou podporu a evaluaci.

U každé z těchto oblastí jsou stanoveny podrobnější cíle a vymezeny konkrétní terminované úkoly pro jejich dosažení včetně určení odpovědnosti za jejich plnění.

Pokud jde o kurikulární reformu, bude v uvedeném období sledována a analyzována zejména schopnost škol rozpracovat a realizovat ve školních vzdělávacích programech péči o žáky se zdravotním postižením v souladu s RVP.

1.3 Školská legislativa péče o žáky se zdravotním postižením

Pro školy, které vytvářejí školní vzdělávací programy, je podstatné, že požadavky stanovené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nalezneme v každém rámcovém vzdělávacím programu středního odborného vzdělání (RVP). Problematika vzdělávání žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním je v obecné rovině pojednána v RVP středního odborného vzdělávání společně pro všechny obory vzdělání v kapitole Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Zapracování podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků se zdravotním postižením do školních vzdělávacích programů (ŠVP) je pro školy závazné.

Kromě RVP se škola při plánování a realizaci ŠVP musí řídit platnou školskou legislativou – školským zákonem (zejména § 16) a prováděcími předpisy.

K základním předpisům patří především vyhlášky MŠMT:

- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.²²
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.²³

Zatímco vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., umožňuje nalézt odpovědi na otázky podstatné pro vlastní výuku žáků se zdravotním postižením, směřuje vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., k působnosti školských poradenských zařízení a jejich spolupráci s rodiči těchto žáků. Její současná úprava je významná zejména tím, že právně zajišťuje zvyšování informovanosti žáků i jejich zákonných zástupců při poskytování psychologických či speciálně-pedagogických služeb. Stanoví, že žák i jeho rodiče musí být školou nebo školským poradenským zařízením předem srozumitelně a jednoznačně informováni o náležitostech poradenské služby; svůj souhlas s ní stvrzují rodiče žáka písemným souhlasem. Přitom již musí být obeznámeni s charakterem, rozsahem, délkou, postupy a předvídatelnými důsledky služby i s možnými následky, pokud služba poskytnuta nebude. Vysvětlena musí být i veškerá práva a povinnosti spojené s poradenskými službami.

Vybrané otázky a odpovědi

★ Jakého žáka lze považovat za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na tuto otázku odpovídá především § 16 školského zákona pojednávající o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Zákon vymezuje tři kategorie osob, které vyžadují speciální vzdělávací přístup: žáci se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

¹⁸ MŠMT: Rozpis gesce úkolů vyplývajících z vládního usnesení č. 1004/2005, NPPI č. j. 35 916/2005-24.

¹⁹ www.vlada.cz/assets/ppov/zmocnenec-vlady-pro-/Plneni-NPPI-2009.pdf

²⁰ Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014, vládní usnesení č. 253/2010 ze dne 29. března 2010.

²¹ Usnesení vlády České republiky ze dne 15. března 2010 č. 206 k návrhu přípravné fáze Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání.

²² Dostupná na <http://www.sbirka.cz/POSLATYD/NOVE/11-147.htm>

²³ Dostupná na <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kerou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Pokud jde o zdravotní postižení, jedná se o mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

★ Kdo rozhoduje o tom, že se jedná o žáka se SVP?

Velmi důležité je, že speciální vzdělávací potřeby (SVP) dětí, žáků a studentů zjišťuje (diagnostikuje) školské poradenské zařízení (§ 16, odst. 5 školského zákona). Podrobnosti k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání stanovuje již neplatná, ale svým racionálním sdělením neustále využívaná²⁴, směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení.²⁵ Pro zařazení žáka do tohoto režimu je směrodatný zejména rozsah a závažnost jeho postižení. Jinými slovy, rozhodující je stupeň a typ zdravotního postižení. Žáka nelze považovat za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pouze proto, že má běžnou oční vadu a nosí brýle. Diagnostika speciální vzdělávací potřeby tedy musí být podložena odborným speciálně pedagogickým a psychologickým stanoviskem. Jestliže je SVP potvrzena, umožní to škole čerpat pro žáka navýšené finanční prostředky. Další odstavce § 16 školského zákona se potom podrobněji věnují podmínkám, které je při vzdělávání žáků se SVP nezbytné zajišťovat.

Podmínky pro zařazování žáků se zdravotním postižením do vzdělávání a pro zajištění speciálního vzdělávání, tj. vzdělávání ve školách, třídách nebo studijních skupinách zřízených speciálně pro žáky se zdravotním postižením, nebo pro převedení žáka do vzdělávacího programu upraveného pro tyto žáky, konkretizuje vyhláška MŠMT č. 73/2005 v platném znění.

★ Jaké základní podmínky je třeba vytvořit ve škole žákovi se zdravotním postižením?

Podmínky, které je pro vzdělávání žáků se SVP potřeba zajistit, jsou vymezeny v základní rovině ve školském zákoně § 16. Rozsah a formy specifických podmínek a podpory žáka závisí na jeho postižení a doporučení odborného poradenského pracoviště.²⁶ Jedná se obvykle o úpravy obsahu vzdělávání (popřípadě dle doporučení odborného pracoviště vypracování individuálního vzdělávacího plánu – IVP), aplikaci odpovídajících speciálních vzdělávacích metod a forem, zajištění učebnic, kompenzačních a jiných učebních pomůcek, vytvoření vhodných prostorových podmínek (přístup do učeben, dílen a jiných prostor pro školní aktivity, ale i zajištění toho, aby žák – zejména se smyslovým postižením – vždy dobře viděl na učitele, tabuli, měl dostatečný a bezpečný přístup k přístrojům a jiným pomůckám apod.).

Rovněž se při hodnocení těchto žáků včetně závěrečných nebo maturitních zkoušek přihlíží k povaze postižení a volí se vhodné formy a podmínky zkoušení a hodnocení. Ve výjimečných případech je jim možno prodloužit i délku středního a vyššího odborného vzdělávání (§ 16 školského zákona, odst. 6).

Tito žáci mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Mohou se vzdělávat prostřednictvím speciálních komunikačních systémů odpovídajících povaze a stupni jejich postižení (Braillovo hmatové písmo pro nevidomé, znakový jazyk pro neslyšící apod.; § 16 školského zákona, odst. 7).

V rámci školy je možné pro tyto žáky zřízovat jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy (§ 16 školského zákona, odst. 8). Ředitel školy pak může pro žáka se zdravotním postižením zřídit funkci asistenta pedagoga, což ovšem vyžaduje vyjádření školského poradenského zařízení a souhlas zřizovatele (§ 16 školského zákona, odst. 9 a 10).

★ Co to jsou vyrovnávací a podpůrná opatření?

Podle vyhlášky MŠMT č. 73/2005 v platném znění se vyrovnávacími opatřeními rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků se sociálním znevýhodněním, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení a zajištění individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola je poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením (§ 1, odst. 2).

K podpůrným opatřením se řadí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka se zdravotním postižením (§ 1, odst. 3).

Nejvyšší míra podpůrných opatření náleží žákům s těžkým zdravotním postižením, za které jsou považováni žáci s těžkým zrakovým, sluchovým a tělesným postižením, žáci s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, žáci hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem a s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením.

★ Jakými formami se mohou žáci se zdravotním postižením vzdělávat?

Žáci, u nichž byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby, se mohou podle školského zákona a vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., § 3 vzdělávat:

- Formou individuální integrace, kterou se zpravidla rozumí vzdělávání žáka v běžné třídě v běžné škole a které je upřednostňováno, případně ve speciální škole pro jiné postižení.
- Formou skupinové integrace, kdy je žák vzděláván ve třídě či oddělení v běžné škole nebo speciální škole. Zpravidla se jedná o zřízení samostatné třídy pro žáky s jedním druhem postižení.
- Formou vzdělávání v samostatné škole pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola).
- Kombinací všech tří výše popsaných forem.

★ Jaký může být nejvyšší počet žáků se zdravotním postižením ve třídě?

Počty žáků při vzdělávání žáků se zdravotním postižením upravuje § 10 vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Ve třídě běžné střední školy či konzervatoře lze s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

Třída zřízená speciálně pro žáky se zdravotním postižením má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Třída speciálně zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků (odst. 1).

Při odborném výcviku na střední škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením se skupiny naplňují do počtu podle zvláštního právního předpisu²⁷, v ostatních případech se skupina při praktickém vyučování naplňuje do počtu 6 žáků.

Ředitel školy může dělit třídy v souladu se ŠVP, charakterem předmětu, pedagogickými, hygienickými, ekonomickými a prostorovými podmínkami a požadavky na BOZP.

★ Jak je zajišťována bezpečnost žáků se zdravotním postižením při vzdělávání?

Požadavky na péči o bezpečnost a zdraví žáků vymezuje § 11 vyhlášky č. 73/2005 ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Upřesňuje např. počty žáků při koupání a plaveckém výcviku neplavců se zdravotním postižením, kdy na 1 pedagogického pracovníka připadají ve skupině nejvýše 4 žáci. Vyžaduje-li to zdravotní stav žáka, je rovněž možné se žáky s těžkým zdravotním postižením konat plavecký výcvik individuálně (odst. 1). Lyžařský výcvik provádí 1 pedagogický pracovník s nejvýše 8 žáky se zdravotním postižením, což se dále specifikuje pro jednotlivé typy zdravotního postižení (u žáků slabozrakých a s tělesným postižením je to nejvýše 6 žáků, u žáků nevidomých 1 žák (odst. 2). Přesahuje-li počet žáků při akci realizované mimo školu počet stanovený vyhláškou na příslušnou třídu nebo skupinu, zabezpečí ředitel školy dozor další zletilé osoby, která je způsobilá k právním úkonům a je v pracovněprávním vztahu ke škole (odst. 3).

★ Jak má vypadat individuální vzdělávací plán?

Pro práci se žáky vyžadující speciální vzdělávání v běžných školách je velmi důležitý § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., který pojednává o tvorbě a využívání individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Vychází z § 18 školského zákona.

IVP se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, eventuálně z doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka (dále jen: zákonný zástupce). Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

IVP je součástí žakovy dokumentace a obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění. Zahrnuje rovněž cíle vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných a maturitních zkoušek. Je zde nutno uvést i případnou potřebu dalšího pedagogického pracovníka či jiné osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah.

²⁴ Předpisy před dobou účinnosti školského zákona 561/2004 Sb., pozbyly platnost, neboť se opíraly o terminologii i obsah zákona předchozího.

²⁵ Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálně vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.

²⁶ Viz také kapitolu 11 Kariérové poradenství pro osoby se zdravotním.

²⁷ Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a odborném vzdělávání.

U žáka se sluchovým postižením se uvede potřeba nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání.

Nezbytnou součástí IVP je seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek, případně návrh na snížení počtu žáků v běžné třídě, kde se žák vzdělává.

Plán také informuje o pedagogickém pracovníkovi školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka, a o předkládaném navýšení finančních prostředků.

Nedílnou součástí IVP jsou rovněž závěry speciálněpedagogického, popřípadě psychologického vyšetření.

IVP se zpracovává zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Může být podle potřeby doplňován a upravován v průběhu celého školního roku (odst. 5). Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy, přičemž spolupracuje se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka (odst. 6). Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem žáka a jeho zákonného zástupce, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem (odst. 7); příklad IVP viz kapitola 9.

Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu (odst. 8).

★ Jaká je náplň práce asistenta pedagoga?

Působnost asistenta pedagoga nově upravuje § 7 uvedené vyhlášky. Jedná se o pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a rodiči i s komunitou, ze které žák pochází. Důležitá je také pomoc žákům přizpůsobovat se školnímu prostředí, pomoc nejen při samotné výuce, ale i při přípravě na výuku. Oproti původnímu znění vyhlášky je zde nově stanovena nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných mimo prostředí školy (odst. 1). Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga podává ředitel školy a obsahuje název a sídlo školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení této funkce, cíle, které tím mají být dosaženy, a náplň práce asistenta pedagoga (odst. 2).

★ Kde naleznou školy podrobnější informace a potřebnou metodickou pomoc?

Podrobnosti ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou uvedeny v příslušných prováděcích předpisech, především vyhláškách, směrnicích, sděleních a metodických pokynech MŠMT, případně bývalého Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR, nyní NÚV).

Poradenskou a metodickou pomoc školám, žákům a jejich rodičům poskytují regionální speciálně pedagogická centra a školní poradenská pracoviště.

Přínosná pro učitele a vedení běžných škol při integraci žáků se zdravotním postižením může být spolupráce se speciální nebo jinou střední školou, která má se vzděláváním a integrací těchto žáků dlouholeté zkušenosti.

Cenným zdrojem informací je systém <http://www.infoabsolvent.cz>.

Závěrem lze konstatovat, že v průběhu následujících let můžeme v souvislosti s realizací Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání očekávat rychlý vývoj školské legislativy v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

2. Možnosti vzdělávání žáků se zdravotním postižením na středních školách a jejich pracovního uplatnění

Výsledky šetření u žáků se zdravotním postižením

Profesní uplatnění je v dnešní společnosti důležitým prvkem vytváření sociálního statusu i seberealizace. Pro žáky se zdravotním postižením má ovšem účast na vzdělávání, získání vhodné kvalifikace i zaměstnání širší rozměr. Vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením představuje často nejen nástroj osvojení si odborných i klíčových kompetencí, ale i celé řady sociálních dovedností. V tomto smyslu může jejich účast pomoci překonat potenciální riziko větší izolovanosti a podpořit integraci a začlenění do běžné komunity vrstevníků. Významnou roli může sehrát i v rozvoji samostatnosti, nezávislosti a sebedůvěry, a to ve vztahu ke vzdělávání i zvládání celé řady dalších životních úkolů.

Dosažení kvalifikace je zároveň významnou podmínkou budoucího pracovního uplatnění. I v této oblasti s sebou v případě osob se zdravotním postižením přináší nejen ekonomické, ale i významné sociální efekty, jako jsou nezávislost na sociálních dávkách, lepší sociální začlenění, možnost seberealizace, pocit užitečnosti pro společnost a další.

Přestože vzdělávání představuje pro žáky se zdravotním postižením významný specifický přínos, dosažení odpovídající vzdělanostní úrovně i výběr vhodného studijního zaměření jsou zpravidla obtížnější. Rozhodnutí o budoucím profesním směřování u žáků se zdravotním postižením musí respektovat nejen zdravotní omezení z hlediska schopnosti vystudovat daný obor, ale i možnosti vykonávat v budoucnu profesi, na kterou je připravován. Kromě zdravotních limitů se žáci při výběru školy navíc potýkají i s řadou překážek a bariér vyplývajících ze širších ekonomických, společenských i technických podmínek.

Uvedené problémy ukazují potřebu věnovat této skupině žáků velkou pozornost, včetně individuální poradenské péče. Hlavním posláním školství je umožnit žákům se zdravotním postižením dosáhnout speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky a metodami práce co možná nejvyššího stupně znalostí a dovedností a to s ohledem na jejich osobní potenciál. V současnosti existuje legislativní podpora vzdělávání žáků v běžných školách a snaha umožnit jim vzdělávat se v běžném prostředí.

Názory žáků se zdravotním postižením na možnosti vzdělání

V následujícím textu je problematika vzdělávání žáků se zdravotním postižením ukázána z pohledu samotných žáků zaměřením se na problémy, bariéry a omezení, se kterými se při volbě střední školy, v průběhu studia i při následném vstupu na trh práce setkávají. Prezentované výsledky vycházejí ze šetření realizovaného v Národním ústavu odborného vzdělávání v letech 2009–2010. V jeho průběhu bylo osloveno cca 1 900 žáků se zdravotním postižením a získáno 1 300 vyplněných dotazníků (téměř 70 % návratnost). Výhodou tohoto přístupu je, že ukazuje pohled z „druhé strany“. Při interpretaci zjištěných výsledků je ale třeba vzít v úvahu případné subjektivní zabarvení. Podrobnější výsledky i metodika šetření jsou dostupné na stránkách informačního systému <http://www.infoabsolvent.cz>.

2.1 Vstup žáků se zdravotním postižením na střední školu

Vzdělávací nabídka pro žáky se zdravotním postižením

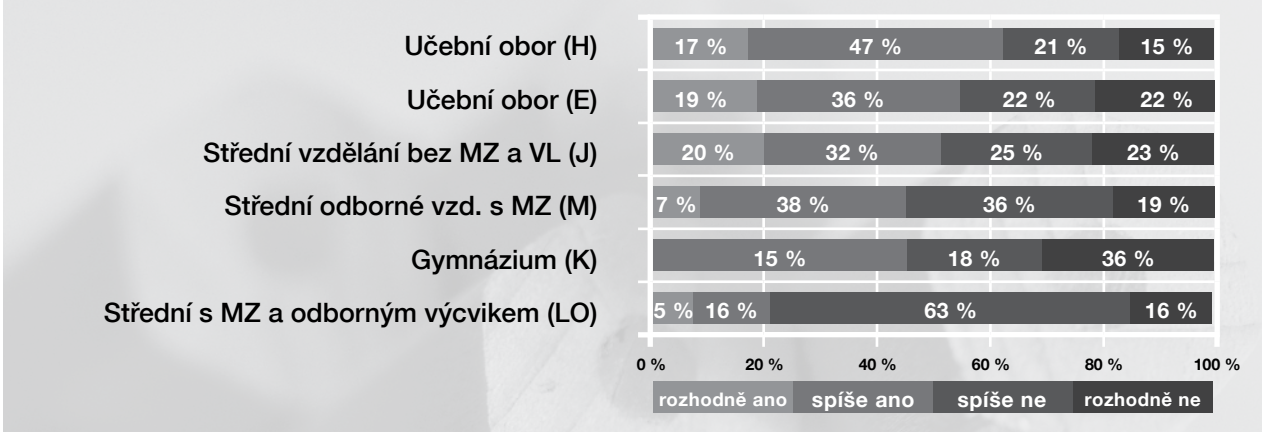
Volba středního vzdělání je pro žáky se zdravotním postižením poměrně komplikovaná. Kromě běžných faktorů, jako jsou osobní zájmy, prospěch, studijní schopnosti, motivace, vzdálenost školy a podobně, je třeba vzít v úvahu i druh a míru zdravotního postižení, což možnosti výběru často významně zužuje.

Podívejme se, jak dotázaní žáci se zdravotním postižením hodnotili vzdělávací nabídku na základě svých osobních zkušeností.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že vzdělávací nabídku hodnotí nejhůře žáci s tělesným postižením – spokojeno je jen 37 % z nich, naopak 63 % ji považuje za nedostačující. V kategoriích žáků se sluchovým, mentálním a zrakovým postižením hodnotí žáci vzdělávací nabídku mírně pozitivněji – spokojena je nadpoloviční většina dotázaných (55 %–60 %).

Z pohledu jednotlivých kategorií vzdělání posuzují nabídku škol a oborů relativně nejlépe žáci učebních oborů kategorie H (64 % spokojených) a dále pak kategorie E (56 %). Naopak spokojenost s nabídkou maturitních oborů, které by žáci se zdravotním postižením mohli studovat, je nižší (spokojenost vyjádřilo kolem 45 % respondentů).

Graf 2.1: Hodnocení vzdělávací nabídky pro žáky se zdravotním postižením – podle úrovně středního vzdělání



Uvedené výsledky ukazují i v kvantitativním vyjádření poměrně značné obtíže žáků se zdravotním postižením při výběru školy i oboru.

Jedním z nástrojů, jehož cílem je usnadnit vzdělávací volbu a poskytnout komplexní a široce dostupné informace o vzdělávací nabídce i pro skupinu žáků se zdravotním postižením, je v současnosti budovaný informační systém <http://www.infoabsolvent.cz>. Tento systém, který zpřístupňuje široké veřejnosti i odborníkům komplexní vzdělávací nabídku i podrobné informace ze sféry trhu práce, nabízí vyhledávání podle celé řady kritérií, včetně druhu postižení. Umožňuje tak získat přehled o školách a oborech, ve kterých se mohou žáci s jednotlivými druhy zdravotního postižení vzdělávat.

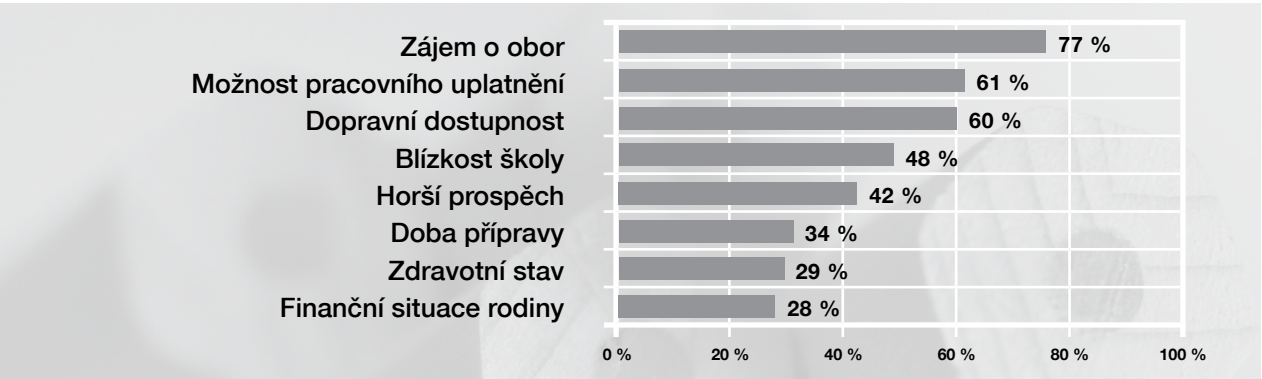
Faktory ovlivňující volbu střední školy

Výběr střední školy je poměrně náročným úkolem i pro žáky běžné populace. V kategorii žáků se zdravotním postižením přistupuje k běžným faktorům, které je třeba vzít v úvahu v procesu rozhodování, jako významné omezení zdravotní stav. Kromě toho se ale tito žáci potýkají s celou řadou dalších bariér, které mohou výběr profesního zaměření rovněž výrazně komplikovat.

Podíváme-li se nejprve, jakou roli hrálo podle samotných žáků zdravotní omezení v kontextu ostatních faktorů, můžeme konstatovat, že největší význam při rozhodování měly, podobně jako u běžné populace, **zájem o obor** (77 %) a **možnost budoucího pracovního uplatnění** (61 %). Naopak další faktory jsou už určitým způsobem specifické. Významnější vliv ve srovnání s běžnou populací má dopravní dostupnost (60 %) a blízkost školy (48 %). **Zdravotní stav omezoval volbu** středního vzdělání nejvýrazněji u žáků s **tělesným postižením** (67 %) a u **žáků s více vadami** (57 %). O něco nižší, přesto ale velmi významný dopad, mělo při výběru střední školy **zrakové** (51 %) a **sluchové** (46 %) **postižení**.

Odlišná situace byla zjištěna v rámci sledovaného souboru u žáků s **mentálním postižením**, kteří **jako hlavní problém uváděli špatný školní prospěch** (49 %).²⁸ V souvislosti s volbou jednoduššího vzdělání si žáci s mentálním postižením rovněž častěji volili kratší formy školní přípravy (36 %) – délka studia byla pro ně podstatným a rozhodujícím faktorem.

Graf 2.2: Důvody ovlivňující volbu střední školy – v % odpovědí, možnost výběru více odpovědí současně



²⁸ Zdravotní stav uváděli tito žáci méně často, což je zřejmě způsobeno skutečností, že nižší mentální výkon nevnímají jako zdravotní postižení.

Širší bariéry související se zdravotním postižením při výběru střední školy

Zdravotní omezení představuje významný limitující faktor při výběru středního vzdělání zejména v případech, kdy charakter postižení studium některých oborů nebo vykonávání profesí přímo vylučuje. Na druhé straně míra omezení závisí často i na vnějších podmínkách, které mohou přístup ke vzdělávání rovněž znesnadňovat.

V této souvislosti se ukázalo, že část žáků se zdravotním postižením se při výběru střední školy potýká s celou řadou omezení a bariér, jako je špatná dopravní dostupnost škol (23 %) nebo nezájem škol přjmout žáka se zdravotním postižením. Ten uváděli především žáci s tělesným (13 %) a zrakovým (11 %) postižením. Problémem je i dostupnost kompenzačních mechanismů, například chybějící bezbariérový přístup (17 % žáků s tělesným postižením), obtíže se získáním speciálních pomůcek (11 % žáků se zrakovým postižením) nebo problémy s přidělením osobního nebo pedagogického asistenta (11 % žáků s tělesným postižením).

Výsledky šetření zároveň ukázaly, že výběr oboru, který by žák se zdravotním postižením mohl vzhledem k charakteru postižení studovat, není zdaleka jediným ani největším problémem. Zásadní je nutnost zkombinovat osobní zájmy a preference žáka s celou řadou zdravotních i dalších omezení, včetně požadavků trhu práce. Při rozhodování tak dochází k postupnému hledání nejvhodnějšího průsečíku, kdy je třeba najít nejen obor, který by žák mohl studovat (tento problém mělo 16 % žáků), ale i takový, který by ho zajímal (obtížné pro 35 % respondentů), dále pak obor, ve kterém by vzhledem k postižení mohl opravdu pracovat (tento problém uvedlo 45 % žáků se tělesným postižením) a v ideálním případě i obor, po kterém je na trhu práce ze strany zaměstnavatelů poptávka (obtížné zejména pro žáky s více vadami, z nichž tento problém uvedlo 41 %).

2.2 Spokojenost žáků se zdravotním postižením s volbou střední školy a průběhem studia

Spokojenost žáků s volbou školy a oboru vzdělání

Z údajů prezentovaných v předchozím textu je zřejmé, že volba středního vzdělání a výběr vzdělávací cesty je pro žáky se zdravotním postižením velmi obtížným úkolem. Jaká je následná spokojenost žáků s vybraným studiem?

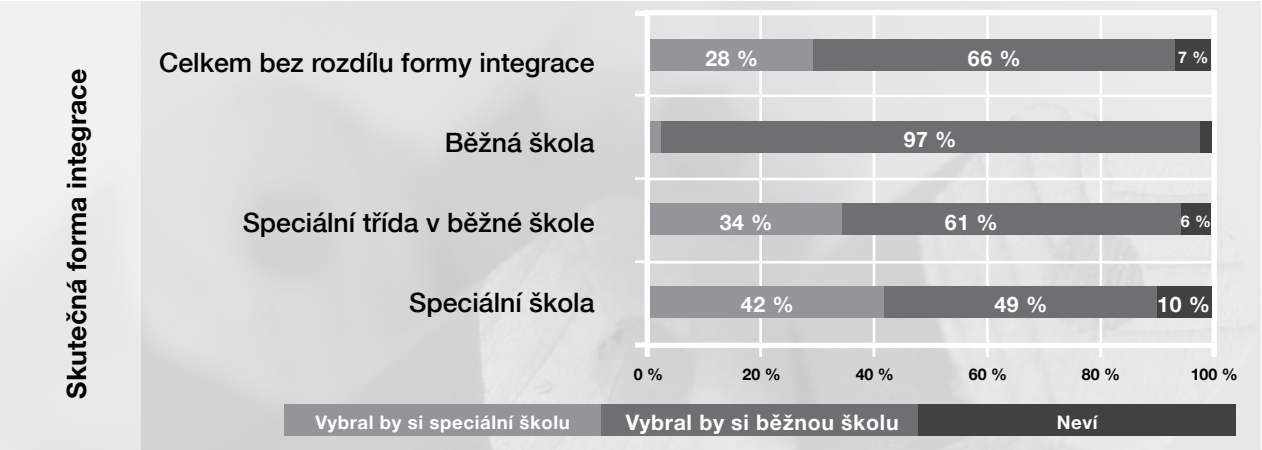
Spokojenost se zvolenou studijní cestou byla zjišťována pomocí dotazu, zda by si absolvent znovu zvolil stejný obor, stupeň vzdělání i formu integrace.²⁹

Výsledky šetření ukázaly, že poměrně značný podíl žáků se zdravotním postižením by v případě hypotetické opakované vzdělanostní volby upřednostnil jinou úroveň středního vzdělání (51 % žáků nematuritní a 25 % žáků maturitní úrovně vzdělání) nebo studium odlišného oborového zaměření (56 % žáků nematuritní úrovně a 38 % žáků maturitní úrovně). Jak s úrovní vzdělání, tak i se zvoleným oborem jsou tedy, podobně jako u běžné populace, méně spokojeni žáci nematuritních oborů vzdělání. V této souvislosti je ovšem třeba upozornit, že se jedná o subjektivní názory, ve kterých se může odrážet neznalost studijních nároků maturitních oborů i nekritické hodnocení vlastních studijních předpokladů. Na druhé straně tato zjištění ukazují na potřebu věnovat žákům se zdravotním postižením při volbě středního vzdělání větší pozornost a profesionální pomoc.

Z hlediska spokojenosti s formou integrace výsledky ukazují, že značný podíl žáků speciálních škol (49 %) i speciálních tříd běžných škol (61 %), stejně jako převažující většina žáků individuálně integrovaných v běžných školách (97 %), by při opakované volbě preferoval možnost individuální integrace v běžné škole. Na druhou stranu je třeba upozornit, že nezanedbatelná část žáků se zdravotním postižením má zájem i o vzdělávání ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. „Speciální školu“ by si znovu zvolili nejčastěji žáci s více vadami (56 %) a se zrakovým postižením (54 %). Relativně vysoký zájem o vzdělávání ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvedli v závěru studia i budoucí absolventi s tělesným postižením (42 %) a sluchovými vadami (42 %).

²⁹ Jednotlivé aspekty této volby byly sledovány odděleně, i když v reálném životě mohou samozřejmě být různým způsobem provázané.

Graf 2.3: Preferovaná forma integrace žáka s postižením v závěru studia – podle skutečné formy integrace



- Důvody nespokojenosti a (hypotetické) změny studijní volby**
- Důvody, proč by absolventi (hypoteticky) změnili svoji studijní volbu, ať už typ školy, obor vzdělání nebo zařazení do speciální školy, můžeme rozdělit do několika kategorií:³⁰
- **Nezájem o vystudovaný obor**
(Protože mě vždycky bavilo vařit a baví mě to dodnes a ne se pořád hrabat v nějakých traktorech).
 - **Vyšší ambice**
(Chtěl jsem studovat na škole, která by mě naučila něco jiného, co by se mi hodilo, mé znalosti odpovídají vyšší úrovni).
 - **Nespokojenost s učiteli, kolektivem**
(Neřeší se závažné konflikty. Někteří pedagogové se chovají neprofesionálně).
 - **Nesplněné očekávání**
(Neděláme tu to, co nám vykládali! Rozhodně bych sem už nešla!).
 - **Preference běžné školy**
(Chtěla bych být na normální škole. Mezi normálními žáky).

Problémy žáků se zdravotním postižením se zvládáním výuky

I když většina absolventů středních škol se zdravotním postižením uvedla, že ve škole byli v zásadě spokojeni, přesto lze v odpovědích respondentů identifikovat několik oblastí problémů, se kterými se v průběhu studia ve střední škole potýkali.³¹

- a) První problematickou oblast představují **obtíže žáků se zvládáním výuky**, často v souvislosti se zdravotním postižením a neschopností zvládat tempo výuky.
- *Nezvládala jsem některé druhy prací při odborném výcviku.*
 - *Těžko si zapamatuji látku, v některých obdobích jsem se učila nadměru, měla jsem pocit, že to méně zvládám, objevily se mi psychosomatické potíže.*
 - *Jsem pomalá v psaní.*
- b) Ke druhé skupině připomínek můžeme zařadit ty, které souvisí s **nevhodným stylem výuky**, zejména s nerespektováním specifických omezení souvisejících s charakterem zdravotního postižení, případně s nízkou informovaností pedagogů. Do této kategorie spadá i **nevhodný způsob komunikace**. Pro ilustraci opět citujeme některá konkrétní vyjádření:
- *Rušné prostředí při výuce, rychlé zapisování poznámek od učitele.*
 - *Učitelé neustále zapomínají na mé sluchové postižení a mně je velmi trapné se neustále připomínat.*
 - *Mám neurologické postižení a někteří profesoři jsou velice rychlí a mají málo trpělivosti.*
 - *Špatně vidím na tabuli a neřeknu to.*
 - *Když učitel vysvětluje látku nebo diktuje zápis, tak nemám možnost mu do obličeje vidět a tím pádem nemám možnost odezírat ze rtů.*

- *Nevhodné připomínky k individuálnímu studijnímu plánu.*
- *Na praxi jsem nepochopil obrábění a mistr mě odsoudil.*
- *Netaktnost některých učitelů, vyučující angličtiny nerespektoval zdravotní postižení – ztrapnění před dvěma třídami.*
- *Neinformovanost pedagogů o mém postižení a z toho vyplývající přístup ke mně.*

Na závěr této části můžeme konstatovat, že uvedené široké spektrum problémů, bariér a omezení ukazuje, že učitelé by měli vždy posuzovat možnosti žáka v procesu volby studia i v jeho průběhu vždy individuálně tak, aby výuka odpovídala zdravotním omezením a aby zároveň maximálně rozvíjela ty oblasti, které postižením nejsou negativně ovlivněny. Zároveň se ukazuje, že zejména individuální integrace klade vysoké nároky na informovanost pedagogických i poradenských pracovníků o konkrétních specifických potřebách a omezeních souvisejících s jednotlivými druhy zdravotního postižení. Potřebné je i aktivní řešení případných komunikačních bariér mezi žáky a pedagogy, jejichž negativním důsledkem může být i snížení kvality výuky.

Hodnocení úrovně získaných kompetencí

Skutečná úroveň dosažených kompetencí i její hodnocení z pohledu absolventů mohou být významně ovlivněny druhem zdravotního postižení. Z tohoto důvodu se v následující části zaměříme i na detailnější členění.

Z hlediska celého sledovaného souboru můžeme konstatovat, že žáci se zdravotním postižením se cítí být nejlépe připraveni v oblasti odborných teoretických znalostí (spokojeno 90 % dotázaných), dále pak všeobecných znalostí (89 %) a praktických dovedností (87 %). Velmi pozitivně jsou hodnoceny i klíčové kompetence jako schopnost týmové práce (86 %) a samostatné rozhodování (86 %). Jen mírně horší je hodnocení komunikačních dovedností (83 %) a schopnosti se prosadit (79 %). Ve srovnání s běžnou populací žáků je hodnocení těchto kompetencí u žáků se zdravotním postižením zhruba na obdobné úrovni.

Vzhledem k tomu, že zdravotní postižení s sebou může přinášet i větší izolovanost a nižší zkušenosti v oblasti komunikace, je zajímavé, jak absolventi hodnotí svoji schopnost **řešit různé sociální situace**, například jednat na úřadech nebo s potenciálním zaměstnavatelem. Zjištěné výsledky ukázaly, že tyto dovednosti patří z hlediska sledovaného žebříčku k **relativně hůře hodnoceným** – pozitivně se vyjádřilo asi 70 % dotázaných, což ukazuje určitou nejistotu těchto žáků v sociálních situacích.

Nižší je i **schopnost pracovat s počítačem** (67 %) a **velmi špatně jsou hodnoceny získané jazykové znalosti**, s jejichž úrovní je spokojeno jen 36 % dotázaných. Hodnocení v této oblasti se ovšem výrazně liší podle druhu zdravotního postižení. Zatímco žáci s tělesným postižením považují úroveň jazykových znalostí za poměrně dobrou (71 % je spokojeno) a hodnocení žáků s poruchami sluchu je rovněž vcelku pozitivní (66 % spokojených), horší výsledky se ukazují u žáků s postižením zraku (49 % spokojených) a žáků s více vadami (33 %). Velmi málo připraveni si připadají žáci s mentálním postižením (20 % spokojených). Je zřejmé, že získání dostatečné úrovně jazykových dovedností je zejména v případě mentálního postižení významně limitováno charakterem postižení. Otázkou pak zůstává, jaký podíl na těchto rozdílech mají další faktory, jako například dostupnost kompenzačních pomůcek, výběr vhodných výukových metod a podobně.

Obdobné rozdíly byly zjištěny i u hodnocení schopnosti pracovat na počítači, kterou posuzují nejlépe opět žáci s tělesným postižením (84 %), dále pak žáci se sluchovým (77 %) a zrakovým postižením (70 %).

³⁰ Důvody byly zjišťovány formou otevřené otázky a tyto odpovědi byly následně kategorizovány.
³¹ Uvedené obtíže byly zjišťovány na základě otevřených otázek.

Tabulka 2.1: Hodnocení úrovně získaných kompetencí – podle druhu zdravotního postižení

Hodnocení úrovně získaných kompetencí v % kladných odpovědí	Všeobecné znalosti	Odborné teoretické znalosti	Odborné praktické dovednosti	Jazykové znalosti	Dovednost pracovat s PC	Komunikační dovednosti	Samostatné rozhodování	Schopnost týmové práce	Schopnost se prosadit	Schopnost řešit situace
Sluchové postižení	91,3	89,4	85,1	65,7	76,8	84,1	91,3	85,3	75,0	71,4
Zrakové postižení	93,2	94,1	95,5	49,4	70,4	88,1	86,7	85,9	74,1	64,5
Tělesné postižení	90,2	92,7	85,7	71,3	83,6	86,8	85,4	84,4	80,3	72,9
Mentální postižení	86,9	88,3	86,5	19,7	60,8	80,2	84,4	86,4	78,5	68,8
Postižení více vadami	91,6	94,0	86,4	32,5	65,1	85,5	86,4	85,5	86,3	72,1
Zdravotně postižení celkem	89,0	90,3	87,3	36,4	67,0	82,9	85,6	85,9	78,8	69,9

2.3 Postavení žáků se zdravotním postižením ve třídě a škole

Jednou z potenciálně problematických oblastí v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením je jejich postavení ve třídě a škole.

Z výsledků šetření vyplývá, že **převážná většina dotázaných žáků se zdravotním postižením je ve třídě, do které dochází, spokojena** a dokázala si zde najít kamarády (91 %). Přibližně 84 % je spokojeno ve škole, kterou navštěvují, a 80 % uvádí, že v případě potřeby jsou spolužáci ochotni jim pomoci. Podíl žáků s postižením, kteří se setkávají se spolužáky i mimo školu, je o něco nižší – dosahuje asi 60 %.

Na druhé straně část žáků v průběhu docházky na střední školu musela čelit i nepříjemným negativním zkušenostem. Přibližně 28 % žáků se zdravotním postižením uvedlo, že se ve škole setkali s nevhodnými poznámkami, 19 % pak dokonce s ponižováním nebo schválnostmi, 16 % mělo ve třídě nějaký konflikt a přibližně 17 % žáků uvedlo, že se cítí být v kolektivu přehlíženi.

V souvislosti s negativními zážitky uváděli například:

- *Ponižování typu „kripl“ jiným postiženým člověkem, který mě urážel a rozebíral můj zdravotní stav.*
- *Setkala jsem se přímo na škole se šikanou. Vždy se najde někdo, kdo dělá potíže.*
- *Řekl mi, že jsem dement, ale já si z toho nic nedělám, myslím si o něm svoje.*
- *Dostávala jsem rány do hlavy.*
- *Někteří žáci se povyšují a jsou zlí.*

Největší obtíže v kolektivu zmiňovali žáci s více vadami (častěji se cítili přehlíženi), naopak ochotu spolužáků pomoci v případě potřeby uváděli s větší frekvencí žáci s tělesným postižením. Rozdíly ale nebyly příliš výrazné.

Podstatnou otázkou je, zda se pozitivní nebo negativní jevy vyskytují častěji v souvislosti s určitou formou integrace. **Podrobnější analýzy ukázaly, že situace žáků se zdravotním postižením se z hlediska zjišťovaných jevů v běžných školách a „speciálních“ školách statisticky významně neliší.**

Graf 2.4: Hodnocení situace žáků se zdravotním postižením v průběhu docházky na střední školu

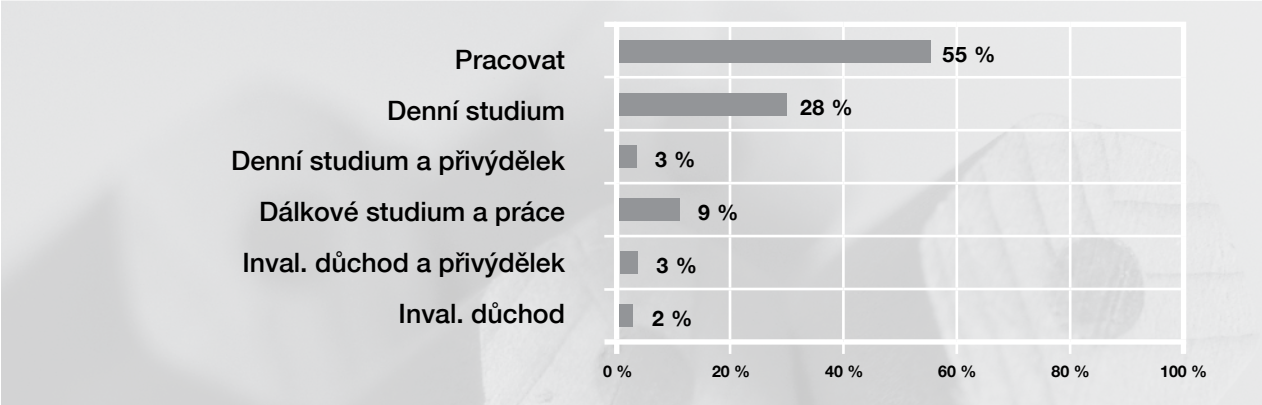


2.4 Studijní a pracovní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením

Absolventi středních škol, kteří mají zdravotní postižení, patří mezi skupiny nejvíce ohrožené rizikem nezaměstnanosti. Jejich nepříznivé postavení na trhu práce vyplývá z kumulace řady znevýhodňujících faktorů, jako je ne zkušenost a nedostatek praxe, zdravotní omezení a často i předsudky a neochota zaměstnavatelů osoby se zdravotním postižením zaměstnat. Skutečností přitom je, že procento ekonomicky aktivních občanů se zdravotním postižením je poměrně nízké. Ve věku 30–44 let dosahuje podle údajů Českého statistického úřadu podíl ekonomicky neaktivních osob se ZP 59 % (oproti 12 % v běžné populaci).³² Otázkou v této souvislosti je, zda příčinou vysoké neaktivity těchto osob je skutečnost, že pracovat ze zdravotních důvodů nemohou, či o práci nemají zájem, nebo zda se jim nepodařilo najít uplatnění, případně, zda obtíže při hledání zaměstnání vedly k jejich rezignaci a stažení do ekonomické pasivity.

V odpovědi na tuto otázku můžeme konstatovat, že v závěru svého studia na střední škole má podle výsledků šetření **naprostá většina absolventů se zdravotním postižením zájem se uplatnit na trhu práce (55 % dotázaných) nebo pokračovat ve studiu a zvyšování kvalifikace (28 % v denním studiu a 9 % dálkovou formou studia).** Pouze necelá 2 % dotázaných očekává, že budou pobírat invalidní důchod a nebudou vykonávat žádnou pracovní ani studijní aktivitu. S invalidním důchodem počítají nejčastěji žáci s více vadami (5 %) a tělesným postižením (3,2 %).

Graf 2.5: Pracovní a studijní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením po ukončení studia (v % odpovědí)



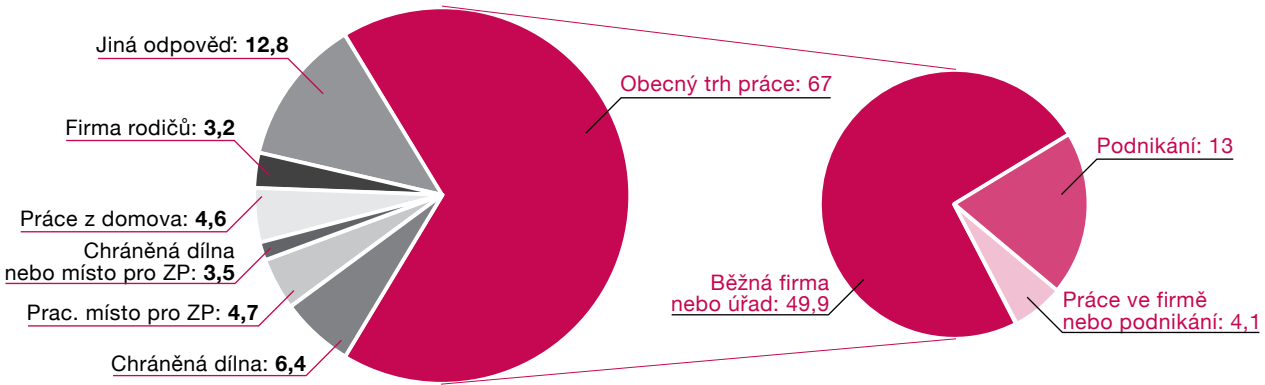
³² Viz kapitola 11 Kariérové poradenství pro osoby se zdravotním postižením.

Vzhledem k obtížnosti pracovního uplatnění jsou osobám se zdravotním postižením určeny různé nástroje k usnadnění jejich začlenění do pracovního procesu. Tyto osoby se mohou ucházet jak o **pracovní uplatnění na volném trhu práce, tak i na tzv. chráněném trhu práce.**³³ Výsledky šetření ukazují, že nadpoloviční většina – **67 %** absolventů středního vzdělávání se zdravotním postižením má v úmyslu vstoupit na volný trh práce, přitom **v běžné firmě nebo úřadu** chce pracovat **kolem 50 %** z nich, 13 % má zájem **podnikat a asi 4 % uvedla obě možnosti.**

Naopak přibližně **13 % absolventů se zdravotním postižením předpokládá, že získá uplatnění na chráněném trhu práce.** Konkrétně 6,4 % se chce uplatnit v chráněné dílně, 4,7 % na místě speciálně zřízeném pro pracovníky se ZP a 1,5 % uvedla obě možnosti. Významně častěji se na chráněném trhu práce chtějí uplatnit žáci s více vadami (28,8 %).

Dále přibližně 4,6 % absolventů hodlá využít možnosti práce z domova nebo chce získat uplatnění ve firmě rodičů (3,2 %).

Graf 2.6: Pracovní záměry absolventů se zdravotním postižením (v % odpovědí všech respondentů)



Z uvedeného je zřejmé, že **absolventi středních škol se zdravotním postižením mají snahu být ekonomicky aktivní a významné procento z nich se chce uplatnit na běžném trhu práce. Skutečností ale je, že jejich reálné uplatnění je poměrně obtížné.** Tomu odpovídají i vysoké obavy, které budoucí absolventi v souvislosti se vstupem na trh práce vyjadřují.

Jednoznačně nejvýraznější je **obava z nezaměstnanosti**, kterou uvádí **71,5 % absolventů** se zdravotním postižením. Nižší, přesto ale značné, jsou i obavy absolventů se zdravotním postižením z **nedostatku zkušeností** (46,9 %). **Nedostatečné připravenosti ze školy** se obává asi 31,4 % absolventů se zdravotním postižením a nejistotu, zda zvládnou požadavky zaměstnání, uvedlo 39 % dotázaných absolventů. Značný je i podíl těch, kteří pociťují **nízké sebevědomí** (30 %) nebo **strach z cizího prostředí** (33,4 %).

Kromě obav, které obecně souvisí s přechodem na trh práce, vyjadřují absolventi se zdravotním postižením i obavy ovlivněné samotným zdravotním postižením. Zejména jsou to **obavy z předsudků zaměstnavatelů a kolegů (asi 30 % dotázaných) a dále problémy spojené s možností kompenzace zdravotního postižení na pracovišti (19 %).**

V souvislosti s výraznými obavami ze vstupu na trh práce absolventi se zdravotním postižením očekávají výraznější pomoc při hledání zaměstnání od formálních organizací, tedy od úřadů práce. Dále pak se chtějí obrátit s žádostí o radu i na učitele školy (26 %), výchovné a kariérové poradce (26 %) a speciálněpedagogická centra (26 %), organizace zdravotně postižených a podobně.

Závěrem můžeme konstatovat, že jak vstup do středního vzdělávání, tak i přechod na trh práce představují pro žáky se zdravotním postižením i jejich rodiče obtížný úkol, který zpravidla vyžaduje podporu a pomoc poradenských pracovníků v nejrůznějších fázích rozhodovacího i vzdělávacího procesu i při samotném přechodu na trh práce. Tato skutečnost klade na poradenské i pedagogické pracovníky vysoké nároky z hlediska na jejich informovanost v širokém spektru problémů. Jedním z nástrojů pomoci v této oblasti je rozvoj školního kariérového poradenství v základních i středních školách a v současnosti budovaný informační systém <http://www.infoabsolvent.cz>.

Použitá literatura zdroje:

NÁPRAVNÍK, J.: *Zaměstnávání osob se zdravotním postižením, pracovní právní problematika a sociální služby. Kompetence výchovných poradců v oblasti péče o žáky se zdravotním postižením.* Sborník studijních materiálů. Praha: NIDV, 2010.

TRHLÍKOVÁ, J.: *Studijní a pracovní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením. Dotazníkové šetření žáků se zdravotním postižením v posledním ročníku střední školy.* Praha: NÚOV, 2010.

TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J.: *Žáci a studenti se zdravotním postižením ve středním a vyšším odborném vzdělávání – vzdělanostní a oborová struktura.* Praha: NÚOV, 2010.

TRHLÍKOVÁ, J.: *Volba střední školy a spokojenost žáků se zdravotním postižením se studiem. Dotazníkové šetření žáků se zdravotním postižením v posledním ročníku střední školy.* Praha: NÚOV, 2009.

<http://www.infoabsolvent.cz>

Seznam grafů a tabulek:

Graf 2.1: Hodnocení vzdělávací nabídky pro žáky se zdravotním postižením – podle úrovně středního vzdělání

Graf 2.2: Důvody ovlivňující volbu střední školy – v % odpovědí, možnost výběru více odpovědí současně

Graf 2.3: Preferovaná forma integrace žáka s postižením v závěru studia – podle skutečné formy integrace

Graf 2.4: Hodnocení situace žáků se zdravotním postižením v průběhu docházky na střední školu

Graf 2.5: Pracovní a studijní záměry absolventů středních škol se zdravotním postižením po ukončení studia (v % odpovědí)

Graf 2.6: Pracovní záměry absolventů se zdravotním postižením (v % odpovědí všech respondentů)

Tabulka 2.1: Hodnocení úrovně získaných kompetencí – podle druhu zdravotního postižení

³³ Za chráněný trh práce jsou považovány chráněné pracovní dílny zaměstnávající více než 60 % osob se zdravotním postižením a dále pak pracovní místa zaměstnavatelů zaměstnávajících více než 50 % zaměstnanců se zdravotním postižením. Viz Nápravník, J.: *Zaměstnávání osob se zdravotním postižením, pracovní právní problematika a sociální služby. Kompetence výchovných poradců v oblasti péče o žáky se zdravotním postižením.* Sborník studijních materiálů. Praha, NIDV, 2010.

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.“ (Školský zákon)

3. Charakteristika žáků se zdravotním postižením

Tento příspěvek zpracovaly učitelky, speciální pedagožky Střední školy prof. Zd. Matějčka v Ostravě – Porubě, Mgr. Eva Sedlačíková a Mgr. Kateřina Teuerová. Je podložen dlouholetými zkušenostmi autorek a jejich kolegů z pedagogické práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť ve SŠ prof. Matějčka studují vedle zdravých žáků také žáci s různými druhy a stupni postižení. Žáci s postižením jsou vzdělávání formou individuální nebo skupinové integrace, a to v oborech různé náročnosti – od jednoleté praktické školy až po čtyřleté obory ukončené maturitní zkouškou. V příspěvku jsou popsány pedagogicko-psychologické rysy jednotlivých druhů zdravotního postižení a doporučení pro vzdělávací práci s těmito žáky.

3.1 Charakteristika žáků se specifickými poruchami učení nebo chování

Žáci se specifickými poruchami učení nebo chování tvoří v naší škole velkou skupinu žáků integrovaných či zohledňovaných ve vzdělávání. Jsou zastoupeni ve všech oborech vzdělání – učebních i maturitních.

Specifické poruchy učení nebo chování (SPUCH) se vyznačují u jednotlivých osob řadou různých příznaků, které se obtížně zobecňují. Specifické poruchy učení, jimž přiřazujeme pojmy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie, a specifické poruchy chování (hyperkinetická porucha – ADHD, ADD) se stávají v současné době nejen problémem pedagogickým, ale i psychologickým, na jehož řešení se podílejí často neurologové, psychiatři i jazykovědci.

Odborníci i rodiče uvádějí, že děti se specifickými poruchami učení mají omezený slovník, nerozumějí řadě výrazů, obtížně se vyjadřují, chybí jim cit pro jazyk, obtížně chápou strukturu mateřského jazyka, jeho gramatická pravidla, stávají se nejistými v jednání, obtížně se orientují v čase a mají potíže v chápání početní řady a gramatiky.

Hyperkinetická porucha se vyznačuje hyperaktivitou, porušenou schopností vytrvat při činnosti, k čemuž se přidružuje porucha pozornosti. Vlivem reakce sociálního prostředí na poruchu se může v adolescenci i dospělosti objevovat asociální chování.

Doporučení pro práci se žákem se specifickými poruchami učení nebo chování

Obecné přístupy v práci se žáky s SPUCH:

- prodloužit procvičování;
- možnost redukovat učivo;
- nácvik práce s učebnicí;
- respektovat individuální tempo (pomalé, překotné), např. dát více času nebo kratší a jednodušší úkol, zadávat úkoly postupně;
- omezit časově limitované úkoly (pětiminutovky), úkoly limitovat obsahem;
- častěji poskytovat pozitivní zpětnou vazbu;
- používat individuální zadání úkolů (domácí úkol, samostatná práce v hodině);
- kontrolovat pochopení zadaného úkolu nebo instrukce;
- uplatňovat multisenzoriální přístup (využití všech smyslů);
- taktně vést k základní estetice psaného projevu, používat tiskací písmo (sledovat pokusné ověřování nového jednoduššího písma typu Comenia Script), nenutit přepisovat;
- respektovat psychomotorický neklid a impulzivitu, umožnit pohybové uvolnění;
- brát ohled na aktuální stav pozornosti, vhodně zařadit přestávku, změnu aktivity;
- dohlédnout, zda si žák provedl správně zápis do sešitu a zaznamenal si domácí úkol;
- hodnotit pouze obsahovou stránku odpovědi v nejazykových předmětech.

Doporučení pro výuku českého jazyka:

- zadávat individuální texty ke čtení, preferovat hlasité čtení;
- tolerovat horší orientaci v textu;
- hodnotit pouze čtení známých úseků;
- klást důraz na srozumitelnost, nenutit do rychlého čtení;
- zaměřit se na čtení textu s porozuměním;
- používat jiný způsob diktátů (s přehnanou výslovností, s přípravou, menšího rozsahu);
- využívat častěji doplňování gramatických jevů (např. místo diktátu);
- používat grafické texty, tabulky a přehledy;
- využívat PC s korektorem pravopisu;
- preferovat ve výuce slohu obsah a ústní formu.

Doporučení pro nácvik matematických představ a dovedností:

- pomoc s porozuměním slovním úlohám (u dyslexie čtení nahlas, volba správného postupu);
- uplatňovat písemné zadání příkladů (pětiminutovky);
- respektovat pomocné kroky do stadia automatizace (prodloužit, zachovat pomocné výpočty);
- používat názorné pomůcky – tabulky a přehledy;
- zaměřit se na znalost postupu, nejen na výsledek;
- předcházet chybám z nesprávné úpravy (čtverečkovaný, linkovaný papír, větší formát);
- zkontrolovat, zda nedošlo k záměně inverzních čísel;
- tolerovat nižší kvalitu rýsování.

Doporučení pro výuku cizích jazyků:

- preferovat ústní projev zkoušení;
- rozfázovat osvojení učiva do menších úseků;
- upřednostňovat praktické používání jazyka (slovní spojení, běžné fráze apod.);
- omezit hlasité čtení delších textů;
- naučit vyjadřovat žákovu nejistotu v pravopisu některých cizích slov v písemném projevu uvozovkami pro tato slova (slova napsaná foneticky správně);
- při procvičování i ověřování znalostí používat testy s výběrovou odpovědí;
- upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem s výslovnostní normou;
- do hodnocení zahrnout i jiné znalosti než ryze jazykové.

Doporučení pro výuku naukových předmětů:

- umožnit alternativní formy zápisu (tištěná verze, kopie od spolužáků, kratší zápis);
- častěji využívat názoru (grafy, časové osy, přehledy, schémata, obrázky, modely);
- individuální ověřování znalostí (forma, rozsah, dohoda se žákem);
- omezit mechanické učení faktů bez širších souvislostí (data, jména, výčty, definice apod.);
- průběžně ověřovat správné pochopení zadání, používat dopomoc prvního kroku;
- respektovat poruchu pravolevé a prostorové orientace, nevýhodného typu laterality (mapy, slepé mapy, atlasy, časové osy apod.);
- nehodnotit chyby vzniklé nesprávným přečtením textu nebo horší grafickou úpravu textu;
- hodnotit pouze obsahovou stránku řešeného úkolu.

3.2 Charakteristika žáků s narušenou komunikační schopností (vady řeči)

Narušená komunikační schopnost se v naší škole objevuje nejčastěji u žáků s mentální retardací. Jedná se převážně o dyslálii, dysartrii, balbuties, patlavost a elektivní mutismus. Vzhledem k tomu, že k nápravě těchto poruch je dostatečné množství literatury, zaměřili jsme se na problematiku žáků s expresivní poruchou řeči – vývojovou dysfázií.

Vývojová dysfázie se projevuje sníženou schopností chápat řeč pod hranicí mentální úrovně jedince (přitom žák s vývojovou dysfázií může dosahovat vysokou mentální úroveň). U těchto jedinců dochází vždy k opožděnému vývoji řeči a k narušení schopnosti sluchového rozlišování. V praxi se porucha projevuje:

- neschopností porozumět plně mluvené řeči, mluveným pokynům;
- části vět postiženému splývají – neslyší všechna slova (např. spojí předložku přímo s podstatným jménem);
- neschopností chápat gramatiku a jemnější stránky řeči (tón hlasu, melodie...);
- potížemi s porozuměním vícesložkovým úkolům;
- neschopností chápat především abstrakta (předložky, zájmena...);
- přidružuje se nepozornost, vysoká unavitelnost, úzkosti, zvýšená citlivost, neklid, plachost, vzdalování se vrstevníkům;
- problém se projevuje při střídání se v hovoru-diskusi, v navázání na téma;
- vlastní verbální produkce může být lepší, když je z vlastního, vnitřního podnětu.

Doporučení pro práci se žákem s narušenou komunikační schopností:

V práci se žákem s vývojovou dysfázií je důležité:

- týmová práce (úzká spolupráce s rodiči, speciálně-pedagogickým centrem – SPC, pedagogicko-psychologickou poradnou – PPP, školou);
- rozvoj celkové osobnosti žáka s důrazem na jeho povzbuzování a na respektování osobního tempa žáka;
- mluvit na postiženého krátce, pomalu, zřetelně artikulovat, užívat obvyklé obraty a slovní spojení, nevysvětlovat dlouze (projev – výklad členit na kratší úseky, neříkat více vět za sebou);
- užívat především konkrétní (podstatná jména, přídavná jména, číslovky, slovesa), abstrakta (spojky, předložky, zájmena, příslovce, citoslovce) užívat méně nebo je vynechat (pokud to jde);
- klást důraz na objasňování významu slov, rozšiřovat slovní zásobu prostřednictvím jazykových her, nacvičovat tvorbu vět z dvojice nebo trojice slov;
- neustále si ověřovat, zda nám žák rozumí;
- uplatňovat multisenzoriální vnímání při vyvozování a upevňování nového učiva a dovedností;
- písemné prověřování vědomostí nahradit alternativní metodou (kartičky pro doplňování sledovaného jevu);
- chyby v písemném projevu nezdůrazňovat červenou barvou;
- klást důraz na čtení s porozuměním, vyplňovat zábavné kvízy, testy k přečtenému (možno i ve dvojicích), sestavovat krátký rozstříhaný text (začátek, průběh, konec příběhu);
- nevyžadovat hlasité čtení před spolužáky;
- v českém jazyce vytyčit strukturu pro použití pravopisných pravidel (stanovit přesný postup), používat Pravidla českého pravopisu i při kontrolních písemných pracích,
- místo diktátu využívat doplňovací cvičení, případně opis a přepis, postupně učit psát
- diktáty (omezit jejich rozsah) s možností autokorekce pomocí srovnání s původním textem;
- v cizím jazyce podpořit osvojování slovní zásoby obrázky, vyhledáváním trojic: obrázek – pojem v cizím jazyce – český překlad, vést žáky k vytvoření si vlastního obrázkového slovníku s možností kdykoliv do něj nahlédnout;
- v matematice nevyžadovat pamětné počítání bez zrakového vjemu příkladu, neřešit samostatně složité slovní úlohy, slovní úlohy graficky znázorňovat, pracovat s matematickými tabulkami (možnost vyhledat a používat správný vzorec);
- v naukových a odborných předmětech vytvářet myšlenkové mapy, schémata k učivu, pracovat s obrazovým materiálem, tolerovat sníženou orientaci na mapě – nevyznačovat do slepé mapy zpoměti, pracovat vždy s předlohou, v dějepise nevyžadovat přesný časový údaj (orientace pomocí časové přímky);
- využívat metodu kritického myšlení (kooperativní metody – např. myšlenková mapa, metoda ano-ne apod.);
- vždy ponechat dostatek času na odpověď;
- častěji pracovat se slovníky, encyklopediemi, přehledy učiva;
- preferovat testové metody ověřování znalostí před ústním zkoušením, dbát na jasnou formulaci otázek a zadání úkolů;
- kladnou motivací podporovat zdravé sebevědomí, vyvarovat postiženého žáka posměchu spolužáků.

3.3 Charakteristika žáků s tělesným postižením

U žáků s tělesným postižením jsou možnosti integrace do školského systému individuálně rozdílné. Pro imobilního žáka je základní podmínkou pro studium architektonické uspořádání školní budovy, které zajistí žákovi bezbariérový přístup. Obecně platí, že žák s tělesným postižením může v teoretické rovině zvládnout všechny předměty. Žák s tělesným postižením zpravidla nebude dobře a lehce psát. Měl by brzy začít pracovat s vy-

užitím kompenzačních pomůcek pro psaní, především vhodných nástavců na psací náčiní, psát na PC nebo notebooku (viz také RVP průřezové téma Informační a komunikační technologie). Pokud nemůže či nestačí psát, lze obsah nahrávat či psát na PC nebo kopírovat texty od spolužáků. Vhodné pro domácí přípravu je zasílání učebních materiálů a úkolů elektronickou poštou. Formy zkoušení musí odpovídat žakovým možnostem – pokud je výrazně postižena jemná motorika horních končetin, je vhodné preferovat ústní zkoušení, případně formu testovou.

Při všech činnostech je nutné zohledňovat zpomalené psychomotorické tempo žáka. Obtíže často činí geometrie, laboratorní cvičení, výtvarná výchova a tělesná výchova. V těchto oblastech bude záležet na individuálním přístupu učitele a na zvolené kompenzaci v daném předmětu, aby zůstala zachována potřebná kvalita. Z tělesné výchovy nelze žáka vylučovat, pokud to nedoporučí odborný lékař. Zvláštní přístup a úpravu podmínek vyžaduje organizace praktického vyučování, zvláště učební a odborné praxe a odborného výcviku.

Velice vhodná je kooperativní výuka, kdy si žáci ve skupině navzájem pomáhají.

Při hodnocení a klasifikaci nelze považovat zohlednění tělesného postižení za nadřezování. Klasifikace přihlížející k možnostem žáka, nutnost sledovat jeho individuální pokroky a neporovnávat jej s ostatními dětmi patří k podmínkám úspěšné integrace. Je zcela nevhodné nechat žáka pasivně sedět ve třídě, kde bude pouhým divákem, a odměňovat jej za to dobrými známkami.

Učitelé však musí vědět o zvýšené unavitelnosti žáků s tělesným postižením a respektovat ji. Dlouhodobě vynucená poloha je pro dítě s tělesným postižením velice únavná.

Doporučení pro práci se žákem s tělesným postižením:

- Zajistit vhodné sezení imobilních žáků (vhodná polohovací či nastavitelná židle a pracovní stůl/lavice, invalidní vozík, relaxační míč, míčkový vak atd.);
- využívat počítačové technologie;
- vždy je nutné volit činnost odpovídající psychomotorickým možnostem žáka, přihlížet k jeho aktuálnímu zdravotnímu stavu a fyzicky ani psychicky jej nepřetěžovat;
- dbát na snadnou a častější unavitelnost při vyučování, umožňovat průběžnou relaxaci;
- pravidelně využívat skupinové práce se žákem;
- používat individuální přístup při plnění všech úkolů ve všech předmětech;
- tolerovat pracovní tempo žáka, poskytovat mu více času při plnění úkolů i při ústním zkoušení;
- při omezené motorice preferovat ústní nebo testové formy zkoušení, a to vždy podle možností žáka;
- žáka je nutné více a častěji motivovat i kontrolovat při plnění úkolů.

3.4 Charakteristika žáků se smyslovým postižením

Poškození nebo porucha zraku nebo sluchu či dokonce jejich ztráta omezují, deformují nebo zcela vylučují získávání informací a jejich zpracování prostřednictvím těchto smyslů. Míra omezení je závislá na hloubce vady a na možnosti využívat kompenzační pomůcky, případně dopomoci asistenta pedagoga.

Speciální pedagogika vyvinula řadu metod, které využívá k rozvíjení poškozeného smyslu (reedukační metody), rozvíjení náhradních smyslů (kompenzační metody) i celé osobnosti smyslově postiženého (rehabilitační metody). Je přirozené, že se všechny metody vzájemně prolínají, navazují na sebe nebo se doplňují. Důležitou úlohu hrají kompenzační a reedukační, popř. rehabilitační pomůcky (viz také RVP průřezové téma Informační a komunikační technologie).

Sluchové postižení

Každá vada sluchu:

- Způsobuje omezení příjmu a deformace zvukových informací (včetně hlasité řeči) z okolí nebo jejich úplnou absenci; znemožňuje či omezuje orientaci v prostoru;
- má závažné důsledky pro formální a obsahovou stránku mluvené řeči (poruchy výslovnosti, zvláštnosti tvorby slovní zásoby, rozvoje konverzace, osvojování a chápání abstraktních pojmů, potíže s porozuměním čteným textům a potíže se souvislým mluveným i písemným projevem);

- omezuje nebo znemožňuje kvalitní komunikaci s rodiči a okolím (to neplatí o sluchově postižených dětech sluchově postižených rodičů, kteří komunikují kvalitně znakovou řečí);
- statické a nepohotové myšlení neslyšících dětí (vzniká zcela nezávisle na řeči) není řečí formováno a utváří se jen v oblasti konkrétních jevů.

Doporučení pro práci se žákem se sluchovým postižením:

- Ve výuce žáků se sluchovým postižením je nutné při výkladu maximálně využívat názornosti – lze využít nástěnné tabule, videokazety, obrazy, modely, multimediální programy či ilustrované texty;
- je třeba upravit technické vybavení učebny tak, aby se zajistila kvalitní akustika pro odezírání – používat záclony a závěsy, koberce, nástěnky či panely pohlcující zvuk, kvalitní osvětlení, těsnění do oken kvůli hlukové izolaci;
- pro nedoslýchavého žáka je důležitý nácvik odezírání a používání funkčních sluchadel – pedagog by měl dohlédnout na správné používání sluchadel, protože mnohdy se žák za svou vadu před spolužáky stydí a odmítá sluchadla ve výuce používat;
- při výkladu je nutná zpětná kontrola porozumění, kontrola zápisu, vhodné je poskytnout zápis předem formou tištěných učebních textů nebo prostřednictvím elektronické pošty;
- při integraci neslyšícího žáka na střední škole, který se dorozumívá znakovým jazykem, je nutný asistent pedagoga, popřípadě tlumočnick znakové řeči, který zajišťuje komunikaci mezi vyučujícími, intaktními spolužáky a žákem se sluchovým postižením;
- je důležité věnovat při výkladu učiva pozornost používání cizích či složitých odborných výrazů (dbát na jejich nezbytnost, na porozumění jejich významu), tolerovat chudší slovní zásobu a taktně odstraňovat problémy s výslovností;
- při prezentaci učiva a zápisu na tabuli je nutné mluvit směrem k žákům, neotáčet se k nim zády.

Pokud je přítomen tlumočnick znakové řeči:

- Mluvit vždy na neslyšícího, ne na tlumočnicka;
- nemluvit na neslyšícího ve třetí osobě (nepoužívat formulace tvaru: řekněte mu, co dělal);
- tlumočnicki jsou povinni ctít etický kodex, který jim ukládá tlumočit vše včetně poznámek (např. „To mu neříkejte!“).

Základní pravidla pro komunikaci s neslyšícím žákem (pokud neovládáte znakový jazyk) pomocí odezírání:

- neslyšícího člověka na komunikaci upozornit;
- nutnost navázat a udržovat oční kontakt;
- zvolit přiměřené tempo a hlasitost řeči, osvětlení a vzdálenost při odezírání, nepřehánět artikulaci, nemít v ústech žvýkačku nebo nějaký předmět;
- svůj význam má neverbální komunikace; nezakrývat si tvář ani ústa;
- zbytečně nepoužívat cizí nebo složitá slova, neboť neslyšící je nemusí znát;
- pro vyhláskování slov, která neslyšící neodezře, je možné použít prstovou abecedu.

Zrakové postižení

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením je nutno podpořit používáním speciálních pomůcek:

- optické pomůcky – lupové brýle, zvětšovací lupa, televizní kamerová lupa;
- neoptické pomůcky – Pichtův psací stroj, sešity se zvýrazněnými linkami, zvýrazňovače, kalkulačka se zvětšeným displejem, diktafon, PC, software určený zrakově postiženým uživatelům počítačů poskytujících zvětšení textu, případně kombinované s hlasovým výstupem;
- pro nevidomé žáky Braillovský displej – speciální přídatné zařízení k počítači, které zobrazuje informace z počítače v bodovém písmu. Nevidomým se tak otevírá možnost přesné a pohodlné práce v široké škále počítačových aplikací, a to i takových, které by byly jen stěží použitelné pouze s hlasovým výstupem. Jde například o slovníky, účetní software, hudební editory (viz také RVP průřezové téma Informační komunikační technologie). Braillovský displej je neocenitelnou pomůckou pro všechny nevidomé, kteří potřebují být v kontaktu s psanou formou jazyka.

Při výuce podporujeme žáky např.:

- poskytováním tištěných materiálů ve zvětšeném písmu, případně využíváním elektronické komunikace nebo zvětšením písma pomocí speciálního software (např. zoomtext);

- průběžnou zpětnou kontrolou porozumění výkladu učiva, zadání úkolu, záznamu textu; slovní instrukce ke školní práci musí být přesné, srozumitelné a popisné;
- žákovi poskytujeme dostatečnou časovou rezervu na všechny činnosti podle jeho individuálních potřeb;
- při zkoušení a hodnocení žáka preferujeme ústní zkoušení nebo formu testu (s možností zvětšení písma); tolerujeme grafickou úpravu písemných prací, písemné práce je vhodnější psát na počítači;
- je velmi důležité, aby žák správným způsobem uměl využívat „svou“ kompenzační pomůcku, aby s ní pracoval pravidelně, ve škole i při domácí přípravě, aby měl osvojeny správné techniky jejího používání;
- při výuce je nezbytné žákovi vysvětlit, co se bude dít, popsat didaktické pomůcky i jeho vlastní činnost;
- žáka posadíme do první lavice s dostatkem světla, nejlépe z opačné strany, než je preferenční používaná horní končetina.

Pro integraci nevidomého žáka do běžné třídy je většinou nutná určitá míra asistence. Asistent pedagoga zajistí žákovi intenzivnější péči a větší možnost zapojení do výuky. Žák se pod vedením asistenta pedagoga cítí bezpečněji, pracuje klidněji a vnímá v menší míře vliv svého postižení na školní aktivity.

Komunikace s nevidomými:

- S nevidomým je vhodné jednat přirozeně. Je chybné se domnívat, že nevidomí vidí jen tmu, že mají od narození vyvinutý zvláštní smysl pro vnímání překážek nebo že mají výborný sluch a hmat.
- Osoba jednající s nevidomým člověkem zdraví jako první, podání ruky na pozdrav nahrazuje nevidomému oční kontakt. Při rozhovoru je velmi důležitý oční kontakt s nevidomým. Není vhodné odvracet při rozhovoru tvář, protože to nevidomí obvykle poznají.
- Věci nevidomého by měly zůstat na svém místě. S věcmi nevidomého nemanipulujeme bez jeho vědomí.
- S nevidomým lze bez obav použít slova vidět, kouknout se, mrknout, prohlédnout si. Tato slova používají nevidomí k vyjádření způsobu vnímání: cítit, hmatat, dotýkat se.
- Jednání s nevidomým neprobíhá přes jeho průvodce. Ten nevidomého pouze zastupuje a doprovází.
- Nevidomý člověk s vodícím psem by měl mít přístup do všech prostor školy. Na vodícího psa není vhodné mlaskat, hvízdát, hladit ho, krmit ho nebo na něj mluvit bez vědomí majitele.
- Při jednání s pedagogy mimo třídu by měl být nevidomý objednaný na určitou hodinu. To je dobré co nejpřesněji dodržet, aby se předešlo jeho nervozitě v neznámém prostředí.

3.5 Charakteristika žáků s mentálním postižením

Kategorizace mentálního postižení:

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací WHO v Ženevě rozlišuje následující stupně mentální retardace:

- „lehkou“ představující IQ 50–69 bodů (F 70),
- „středně těžkou“ představující IQ 35–49 bodů (F 71),
- „těžkou“ představující IQ 20–34 bodů (F 72),
- „hlubokou“ představující IQ nižší než 20 bodů (F 73),
- „jinou“ (F 78), která je používána, když stanovení stupně intelektové retardace je pomocí obvyklých metod zvláště nesnadné nebo nemožné.

Všechny výše uvedené skupiny představují **závažné zdravotní postižení** projevující se často navíc přidruženými symptomy zdravotního oslabení (epilepsie, pervazivní vývojové poruchy, především artismus,...) či tělesného postižení v důsledku DMO (dětská mozková obrna).

Ze všech druhů a typů zdravotního postižení se školská integrace žáků s mentálním postižením zdá být největším problémem. Zvažujeme-li možné podoby integrace, pak se nám jako nejlepší forma jeví zřízení speciální třídy pro žáky s mentálním postižením v běžné škole. Naprosto zásadním předpokladem úspěšné edukace žáka s mentální retardací individuálně integrovaného ve škole či v oboru vzdělání běžného typu je zpracování kvalitního individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého bude tento žák vzděláván. Pro žáky s mentálním postižením poskytuje náš systém středního vzdělávání vzdělání v oborech vzdělání praktická škola jednoletá a praktická

škola dvouletá a v dvouletých a tříletých oborech vzdělání kategorie E, poskytujících střední vzdělání s výučním listem, které jsou koncipovány s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání. Absolventi jsou připraveni pro výkon jednoduchých prací v rámci dělnických povolání.

Mentální retardace se projevuje:

- v porušení poznávací činnosti: omezená a opožděná schopnost vnímání, žák neprojevuje snahu prohlédnout si předmět do detailů (povšechné poznání předmětů), nebo naopak ulpívá na detailech;
- omezenou možností myšlenkových operací (především schopnost abstrakce a zobecnění);
- žák si nedovede osvojit pravidla a obecné pojmy (někdy se těmto pravidlům sice naučí nazpaměť, ale nechápe jejich význam a neví, pro které jevy je lze použít);
- nesoustavnost myšlení (projevuje se především u dětí, které trpí rychlou unavitelností) – žáka od správného řešení úkolu obvykle odvádí přerušení pozornosti, náhodná chyba, někdy bezdůvodně ztratí myšlenkovou souvislost. Učitelům se často zdá, že by se žák měl více snažit, více chtít, aby mohl splnit určité úkoly, ale zpravidla se mýlí a dítěti křivdí. Jde o to, že výkyvy pozornosti a neustále kolísající tonus psychické aktivity znemožňují dítěti déle a soustředěněji řešit nějaký úkol;
- ve zvláštnosti paměti: všechno nové si žák osvojuje velmi pomalu, potřebuje k tomu mnoho opakování a osvojené poznatky a dovednosti rychle zapomíná. Obtížně chápe a nepamatuje si abstraktní slovní výklady. Nedovede se cílevědomě učit a vybavovat si učivo. Při hlasité četbě je někdy schopen zapamatovat si jednotlivé věty nebo i části textu, ale nechápe obsah textu;
- ve zvláštnosti emocionálního vývoje (citová vzrušivost): žáci jsou většinou emočně nevyspělí a chovají se jako děti nižší věkové úrovně. Cizí prostředí, neznámé osoby nebo podněty či neúměrně náročné úkoly u nich často vyvolávají strach a intenzivní reakce, někdy až panického rázu s třesem a vegetativním doprovodem. Mohou se projevat patologické citové projevy, které komplikují jejich výchovné vedení. Jsou to např. projevy málo ovládané popudlivosti, jež spočívá v tom, že při únavě nebo celkovém oslabení organismu reagují i na maličkosti vznětlivým podrážděním. U některých žáků můžeme pozorovat nepřiměřené lehké prožívání závažných životních událostí, rychlé přechody od jedné nálady k druhé. Dlouho nemohou najít uklidnění po nějaké křivdě;
- v úrovni sebekontroly: úroveň sebekontroly jejich chování je zpravidla velmi nízká. Pokud se dospělému podaří navázat s nimi kontakt a získat jejich důvěru, přijímají jeho úkol především proto, aby se mu zavděčili, a nikoliv proto, že mají zájem zadaný úkol splnit;
- v nedostatku vůle: slabost vůle se projevuje v situacích, kdy žáci vědí, jak mají jednat, ale nejsou schopni jednat požadovaným způsobem – nedokáží si odříct něco bezprostředně žádoucího ani kvůli věcem zajímavějším, které jsou ale časově vzdálené;
- agresivním chováním: u žáků se občas objevuje agresivní chování. K řešení takové situace je zapotřebí, aby se agresivnímu chování zabránilo a aby postižený žák v afektu neublížil ani sobě, ani nikomu jinému. Žáka je zpravidla nutno izolovat od podnětů, které afekt vyvolaly, a nechat afekt odeznít. Agresivní chování vůči jiným nelze tolerovat či zcela ignorovat – je nutno vést děti k sebeovládání;
- nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování;
- poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace;
- ve zvýšené závislosti na rodičích a na druhých lidech;
- infantilností osobnosti;
- opožděností psychosexuálního vývoje;
- nerovnováhou aspirací a výkonů;
- zvýšenou potřebou uspokojení, bezpečí a jistoty;
- impulsivností, hyperaktivitou (verzatilní typ) nebo celkovou zpomaleností jednání až apatičností (torpidní typ);
- sníženou přizpůsobivostí k sociálním a školním požadavkům;
- poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci;
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“.

Uvedené příznaky tvoří celistvý syndrom. Každý žák s mentálním postižením je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto se však u značné části z nich projevují (ve větší či menší míře) určité společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentální retardace, na jejím rozsahu a hloubce a na tom, zda jsou rovnoměrně postiženy všechny složky psychiky, nebo zda je duševní vývoj nerovnoměrný. Řada uvedených příznaků nemusí být u konkrétního žáka s mentálním postižením přítomna.

Pokud s těmito žáky pedagogové jednají vlídně a laskavě, zpravidla jim to oplácí přátelským chováním a oddaností.

Specifičnost vzdělávání žáků s mentální retardací:

Faktory ovlivňující vzdělávací proces:

- mentální úroveň žáků (limituje vzdělávací proces);
- výskyt druhu a vyhraněných typů mentální retardace ve třídě (verzatilní typ – pověřovat úkoly, měnit činnost, respektovat hyperaktivitu; torpidní typ – často vyvolávat, povzbuzovat k činnosti);
- výskyt přidružených typů poruch – kombinovaných vad (DMO, smyslových vad, ADHD aj.);
- zvláštnosti poznávacích procesů;
- zvláštnosti žáků v oblasti emocionální, volní a osobnostní;
- úroveň sociální adaptability (výrazný znak mentální retardace: mnohé děti jsou sociálně méně vyspělé než jejich vrstevníci a je nutno je učit sociálnímu chování, chování k vrstevníkům apod.);
- zvláštnosti vývoje motoriky;
- obsah a rozsah učiva;
- typ vyučovací hodiny;
- způsob motivace.

Doporučení pro práci se žákem s mentální retardací:

- obsah a rozsah učiva stanovený rámcovými a školními vzdělávacími programy upravit tak, aby odpovídaly intelektovým schopnostem a potřebám daného jedince; učivo směřovat k uplatnění v praktickém životě;
- používat speciální učebnice a speciální vyučovací prostředky;
- přizpůsobit organizaci vyučování;
- změnit hierarchii vyučovacích zásad: zvláštní důraz klást na zásadu názornosti, zásadu přiměřenosti a zásadu individuálního přístupu (vycházet z úrovně mentálního postižení a z osobních zvláštností dítěte);
- používat speciální postupy a metody vyučování:
 - výklad spojovat vždy s demonstrací (učitel by měl vždy používat gramaticky jednoduchý jazyk, nemluvit příliš dlouho a klást často otázky ověřující pochopení učiva – efektivní vyučování)
 - po novém učivu musí bezprostředně následovat jeho procvičování, a to ještě v téže vyučovací hodině nebo v tomtéž dni
 - uplatňovat metodu vícenásobného opakování informace
 - metodu nadměrného zvýraznění informace při použití názoru – jev demonstrujeme
 - metodu zapojení více kanálů do informací (vnímání za použití více smyslů)
 - metodu intenzivní zpětné vazby (stále se přesvědčujeme, jak žáci učivo, úkol či problém pochopili)
 - přiměřené tempo vyučování;
- střídat činnosti v průběhu vyučovací hodiny;
- volit vhodný typ vyučovací hodiny (nejvíce se doporučuje hodina kombinovaného typu, tzn. výklad a procvičování);
- maximálně využívat motivace. U žáků s mentálním postižením je mnohem účinnější primární (vnitřní) motivace (vztah, postoj ke škole, k učiteli), zatímco sekundární motivace, např. hodnocení známkami, je méně účinná;
- při hodnocení školních výkonů žáků s mentálním postižením používat pozitivní slovní hodnocení – pochvalu, odměnu (negativní hodnocení je méně účinné);
- žáky je třeba permanentně sledovat a diagnostikovat, což předpokládá odborně připraveného učitele.

3.6 Charakteristika žáků s poruchou autistického spektra (PAS)

Autismus je zařazován mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy, pro něž je typický zhoršený vzájemný společenský kontakt, poruchy chování, způsob komunikace a omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit. Pervazivní znamená, že postižení zasahuje celou osobnost dítěte. Jádrem poruch autistického spektra je tzv. triáda postižení. Jedná se o poruchy v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. U každého jedince se postižení projevuje zcela individuálně a s přibývajícím věkem dochází ke změnám.

Všechny děti s autismem se od sebe nějakým způsobem liší. Rozdíly jsou v mentální úrovni, v různé míře a četnosti výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v úrovni a způsobu komunikace, v temperamentu, v odlišné schopnosti koncentrace a podobně. Proto je nutný individuální přístup ke každému jedinci. Velkou pozornost je třeba věnovat výběru asistenta pedagoga, protože odborné i osobní kvality asistenta velkou měrou ovlivňují to, jak bude integrace žáka s PAS úspěšná a jak žák „zvládne“ ve školním prostředí specifika vyplývající z jeho poruchy. Při vzdělávání žáků s PAS se většinou vychází z metodiky strukturovaného učení, které akceptuje zvláštnosti autistického myšlení a přizpůsobuje se specifikům dítěte. Jsou to specifika v chování, sociálních vztazích, v komunikaci a představivosti. Asistent pedagoga je důležitým pomocníkem pedagoga – společně vytvářejí strukturované pracovní prostředí a pracovní program. Pro vzdělávání těchto jedinců je důležitá názornost, přiměřenost, postupnost a jednoduchý pracovní prostor bez rušivých elementů a hluku.

Doporučení pro práci se žákem s PAS:

- profesionalita pedagogických pracovníků – teoretické porozumění autismu, úzká spolupráce pedagoga s asistentem;
- i nepatrné změny v prostředí nebo časovém rozvrhu mohou být pro postiženého jedince zdrojem intenzivní úzkosti a nepřiměřené odezvy, a proto je nutné zachovávat řád a pravidelný režim během výuky a vyvarovat se nenadálých změn; na každou změnu je třeba žáka postupně připravit;
- je třeba vycházet z aktuálních výsledků hodnocení a flexibilně přizpůsobovat program i prostředí žáka adekvátně jeho poruše;
- reálně posuzovat schopnosti žáka a využívat jeho silné stránky;
- klást důraz na nácvik komunikace a sociálního chování; komunikační styl musí vycházet z aktuální úrovně schopností žáka;
- důležitější než u jiných typů postižení je úzká a kontinuální spolupráce školy s rodiči a speciálně pedagogickým centrem, která by měla sladit „režimová opatření“ doma a ve škole a vytvořit podmínky odpovídající povaze a závažnosti postižení jedince;
- v edukačním procesu je nutno vycházet ze zásad strukturovaného učení, což žákovi usnadní orientaci v jednotlivých úkolech i v prostředí třídy. Speciální výuka v podobě strukturovaného učení je přizpůsobena možností a potřebám žáků a vychází z obecně platných didaktických zásad: zásada názornosti, zásada přiměřenosti, zásada soustavnosti, zásada trvalosti, zásada uvědomělosti a aktivity žáků. Základními principy strukturovaného vyučování jsou individuální přístup, vizualizace a strukturalizace. Při strukturalizaci vytváříme strukturu prostředí, času (časový rozvrh činností) a pracovního programu (většina lidí s autismem potřebuje alespoň základní schéma k provádění složitějších úkolů);
- prostor pro výuku by měl být pohodlný, bez rozptylujícího hluku a pohybu.

3.7 Podpůrná opatření vztahující se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon a jeho prováděcí předpisy umožňují využívat pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) řadu podpůrných opatření: individuální vzdělávací plán, využívání asistentů pedagoga a osobních asistentů k žákům s problémy se sebeobsluhou, tlumoníků znakové řeči, zakoupení speciálních vzdělávacích pomůcek, využívání speciálních poradenských pracovišť aj.

Při vzdělávání žáků se SVP dále uplatňujeme:

- individuální přístup k žákům se SVP, dodržování speciálně pedagogických postupů a zásady individuálního přístupu při všech formách edukačního procesu (k tomu přispívá i menší počet žáků ve třídě), hodnocení i dílčích výsledků;
- zařazování nových metod a forem práce s těmito žáky, využívání ICT, zařazování terapeutických cvičení, u žáků s mentální retardací cvičení sociálních dovedností;
- školního speciálního pedagoga a školního psychologa, kteří provádějí krátkodobou i dlouhodobou individuální práci se žákem (reedukační, kompenzační a stimulační činnosti) a ve spolupráci s dalšími učiteli diagnostikují speciálně vzdělávací potřeby žáků a stanoví individuální plán podpory (druh, rozsah, intervenční činnost);
- intervenční činnost v třídních kolektivech, sledování a ovlivňování klimatu třídy (pracovníci školního poradenského pracoviště);

- kariérové poradenství pro žáky, tj. ovlivňování současné volby a další vzdělávací cesty žáka (v případě neúspěšného studia v současném oboru – možnost přestupu na méně náročný učební obor).

Při hodnocení žáků se SVP se nám osvědčilo a doporučujeme:

- hodnocení pomocí bodů, počtem chyb, slovy,
- používání slovního hodnocení místo hodnocení klasifikací,
- tolerování kolísání výkonu (nehodnotit nejhorší výkon),
- poskytovat žákovi zpětnou vazbu a ocenit jeho výkon před třídou,
- hodnotit pracovní úsilí žáka, jeho zájem a snahu – nejen výkon,
- nehodnotit jako chybné to, co žák nestihl (respektování individuálního pracovního tempa).

Ve škole také působí **školní poradenského pracoviště** (dále jen ŠPP) – výchovný poradce (metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog, ředitel školy), jež se zabývá touto činností:

- vytváří a zavádí koncepci kariérového poradenství (pomáhá žákům včetně žáků se SVP a jejich rodičům při volbě studia, v souvislosti s riziky ve vzdělávání se zaměřuje u nově přijímaných žáků na správný výběr oboru vzdělávání, které bude odpovídat schopnostem a možnostem žáka);
- připravuje podmínky a rozšiřuje možnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (individuální přístup ke každému žákovi, tvorba individuálního vzdělávacího plánu – IVP, materiálně didaktické a prostorové podmínky aj.);
- podílí se na vytváření dobrého sociálního klimatu školy (adaptační programy, klima třídy...);
- zabývá se prevencí školní neúspěšnosti a primární prevencí rizikového chování;
- provádí včasnou intervenci při výskytu forem rizikového chování u jednotlivých žáků a třídních kolektivů (hledají cesty k eliminaci či řešení problémů šikany, záškoláctví, drog apod.);
- pracovníci ŠPP dlouhodobě pečují o žáky s neprospěchem a vytváří předpoklady pro jeho snižování (pomáhají žákům školy ohroženým předčasným ukončením studia a nabízí vhodná řešení – např. IVP, doporučují žákům s neprospěchem přestup v rámci školy na nižší úroveň vzdělání – z maturitních oborů do učebních, z jednoho učebního oboru do jiného méně náročného);
- ŠPP poskytuje metodickou podporu učitelům, vychovatelům a pedagogickým asistentům (pracovníci ŠPP vypracovávají metodické materiály pro učitele a organizují školení a semináře pro pedagogické pracovníky);
- pracovníci ŠPP úzce spolupracují s dalšími odbornými pracovišti – se SPC, PPP, SVP a vycházejí z jejich doporučení k jednotlivým žákům;
- podílí se na vytváření vhodných prostorových podmínek a iniciuje zakoupení speciálních didaktických pomůcek pro žáky se SVP.

Shrnutí

Při vzdělávání žáků se SVP je zapotřebí takových podpůrných opatření, aby každý žák mohl využít svého individuálního intelektového potenciálu, nadání a schopností, aby dosáhl vzhledem ke svému postižení co nejvyššího stupně vzdělání.

Abychom zajistili úspěšnou integraci žáka se zdravotním postižením na středoškolský stupeň vzdělávání, je třeba vstoupit do kontaktu s žákem, případně jeho zákonnými zástupci, ještě před nástupem do školy, tj. v době, kdy si žák volí obor studia. Je velmi důležité zhodnotit schopnosti a možnosti žáka vzhledem k jeho postižení a podle toho zvolit náročnost oboru. Nelze ani opomíjet zájmy žáka a jeho možnost uplatnění se na trhu práce po ukončení studia.

Je ideální, pokud tato profesní diagnostika vychází jednak z podrobné zprávy poradenského pracoviště, případně doplněné konzultací s pracovníky poradenského pracoviště, a z rozhovoru s žákem a jeho zákonnými zástupci.

Po přijetí žáka a nástupu do školy se většinou jeho specifické potřeby zapracují do individuálního vzdělávacího plánu a vytvoří se další podpůrná opatření. Postup při tvorbě individuálního studijního plánu a jeho struktura je stanovena vyhláškou č.73/2005 Sb.

K úspěšné integraci je zapotřebí:

- pečlivé odborné psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka a následné rozhodnutí, zda je pro něho integrace vhodná,
- vybudování podnětného prostředí pro úspěšnou integraci žáka (základní znalosti v oblasti speciální pedagogiky příslušných učitelů, odstranění bariér v prostorách školy),

- zajištění materiálních a technických podmínek (především kompenzační, popř. rehabilitační pomůcky),
- podpora co nejužší spolupráce kmenové školy s poradenským pracovištěm (speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko psychologickou poradnou), popř. s odbornými lékaři, a konzultovat s nimi pedagogicko psychologické postupy,
- navázání spolupráce se zákonnými zástupci žáka, informace o vytvořených podmínkách a průběhu studia,
- organizační a metodické vedení pedagogů školy, popř. pedagogických asistentů, posilování jejich profesní kompetence,
- práce s třídními kolektivy, aby všichni žáci zažívali dobré vztahy a pocit sounáležitosti, účasti a vlivu spolužáků, podpora různé formy kooperace spolužáků a utváření zdravých sociálních vazeb,
- posilování sebevědomí a pozitivního sebehodnocení žáků, častá motivace pochvalou, oceněním píle a snahy,
- volba metody a postupu výuky s maximálním využitím schopností a možností žáka bez jeho fyzického a psychického přetěžování.

Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami musí být vedena tak, aby byla v souladu se současnými požadavky. Veškerá péče musí být orientována na zpřístupnění příležitostí k uspokojení přirozených potřeb žáků. Učitelé žáků se SVP ve středním vzdělávání dále rozvíjejí jejich vědomosti a dovednosti. Tak může stoupnout šance těchto žáků na praktické uplatnění na trhu práce i v životě.

Použitá literatura a zdroje:

BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŠÍKOVÁ, N.: *Na pomoc dysfatikům.* Materiál z přednášky SPC Kpt. Vajdy 1a, Ostrava – Zábřeh, 2009.

PIPEKOVÁ, J. (ed.): *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 2. vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace.* 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-506-7.

VALENTA, M. a kol.: *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-06998-5.

4. Zapojení nevidomé dívky do výuky předmětu

osobnostní výchova

Případová studie

Případová studie je věnována otázkám integrace žáků se smyslovým postižením do běžného vzdělávání. Na konkrétním případě seznamuje s postupy, které použila autorka pro aktivní začleňování nevidomé žákyně do školního kolektivu a pro rozvoj její soběstačnosti a sebevědomí. Postup je ukázán na výuce předmětu osobnostní výchova v maturitním oboru sociální činnost. Uváděné postupy a činnosti je možné aplikovat i v jiných vyučovacích předmětech rozvíjejících osobnostní schopnosti žáků nebo v mimoškolních aktivitách (např. na adaptačních nebo pobytových kurzech, v seznamovacích dnech 1. ročníků apod.), pro posilování pozitivního klimatu třídy a vytváření prosociálního chování žáků i učitelů k osobám s postižením.

Realizace

Moje pedagogické zkušenosti

Nastoupila jsem jako „kvalifikovaný nováček“ na střední odbornou školu, kde jsem mimo jiné měla v úvazku několik hodin osobnostní výchovy. Do té doby jsem se nesetkala s tím, že by se tento předmět učil samostatně, ale protože jsem z předchozí praxe měla zkušenost s výukou rodinné výchovy, do které jsem prvky osobnostní výchovy běžně zařazovala, s chutí jsem se pustila do objevování nového.

Zpočátku mi nejvíce pomáhaly zkušenosti z cyklu seminářů na téma Zdravý životní styl pořádaných v 90. letech manželi Jančkovými (více informací na <http://www.janici.cz>) v rámci projektu podporovaného Nadací Open Society Fund Praha, založenou a podporovanou filantropem Georgem Sorosem. Tam jsem se poprvé setkala s prožitkovým způsobem vyučování, tady jsem se naučila k **problému přistupovat prakticky, zosobněně** (tedy vztahovat učivo osobně k životu každého žáka) a **provázejícím způsobem** (tedy nedirektivně, s otázkami reflektujícími žákovu zkušenost z aktivit i „ze života“, nabízejícími mu možnosti průzkumu různých alternativ řešení atd.), což jsou pravidla, podle kterých by mělo učení v osobnostní výchově probíhat podle doc. Josefa Valenty (dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/3216/>), z jehož knihy Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi jsem čerpala později. Postupně jsem získávala z prožitkových činností se žáky a především z jejich reakcí a sebereflexí nové praktické zkušenosti, které mi pomáhaly strasti a slasti „osobnostky“ zvládat.

V dalším školním roce jsem ovšem byla postavena před nový problém. Osobnostní výchovu jsem měla učit ve 2. ročníku, ve třídě, ve které je integrována nevidomá žákyně – říkáme jí Anička. Co s tím?

Příprava na výuku nevidomé žákyně

Tak nejprve zjistit informace – jedná se o uzavřenou, málo komunikativní dívku, která ale své školní povinnosti zvládá. Používá stroj na přepis do Braillova písma, je jí přidělena osobní asistentka. Dále – domluvit se s ní, jak budeme pracovat: Začneme rozkoukáním, až pozná, o co v hodinách jde, bude se podle vlastního uvážení a s pomocí své asistentky do činností více či méně aktivně zapojovat. Já ji upozorním, bude-li činnost pro ni nevhodná a domluvíme se, chce-li se samostatně věnovat něčemu jinému (což by ovšem s morálními a hodnotovými cíli a samozřejmě s cíli sociálními značně kolidovalo) nebo situaci „pozorovat“ a v rámci závěrečné reflexe pomáhat ji analyzovat.

První zkušenosti a problémy, osobní asistentka

Velmi brzy jsem zjistila, že tudy cesta nepovede. Dívka neměla potřebu se aktivit účastnit, a to ani s asistentkou. Ta ji k zapojení nijak nenabádala, někdy dokonce považovala zapojení do aktivity, kterou jsem zvolila i pro Aničku, jako nevhodnou. Jednalo se o aktivitu s fyzickým akcentem, takže nejspíš měla o ni strach. O vstupech do závěrečné reflexe se nedalo vůbec ani jen uvažovat. Vypadalo to, že je spokojená, když nemusí reagovat, ničeho se neúčastnit, zůstat ve svém vlastním světě. Mohla jsem se s tím smířit a situaci nechat takto jednoduše plynout. „Ale je to potom vůbec osobnostní a sociální výchova, když ji nechám i nadále vyčleněnou z kolektivu, ač se nezdá nespokojená?“ říkala jsem si. Takže to budu muset zkusit jinak. Na každou lekci jsem připravila minimálně

jednu aktivitu, které se mohla zúčastnit i Anička, a to i bez asistentky i bez nějakých úprav. Zpočátku jsem u ní pozorovala strach a nejistotu, proto jsem nechala asistentku, aby jí pomáhala, nebo jsem jí pomáhala sama. Ale pořád to nebylo ono, ostatní ji tolerovali, ale nijak nezapojovali. Stále častější a smělejší úsměv na Aniččině tváři mě však utvrzoval v tom, že mám pokračovat.

Spásnou myšlenku jsem dostala během Týdnů duševního zdraví, při kterém se v našem městě pro veřejnost otevírají dveře zařízení poskytujících sociální služby. V nabídce byl i Tyfloservis. Sem jsem se vypravila nejprve se žáky jiné třídy v rámci jiného předmětu a během úžasné interaktivní návštěvy mě napadlo, že tudy by mohla vést cesta. Domluvila jsem si návštěvu i pro Aniččinu třídu a tehdy jsem zjistila, že Anička je dokonce klientem Tyfloservisu a dobře ji tu znají. Tady jsem se například dozvěděla, proč nepoužívá slepeckou hůl – za svůj handicap se totiž stydí a nechce na sebe nijak upozorňovat, a to i za cenu menší samostatnosti a soběstačnosti.

Žáci se seznamují s problémy nevidomých

Rozhodla jsem se, že třídě svou ideu o větším zapojení Aničky do aktivit neprozradím. Pouze jsem je pozvala na návštěvu jednoho zařízení. Původně jsme byly domluveny, že pracovnice Tyfloservisu využijí Aničku coby pomocnici, ale z tohoto nápadu pro její introverzi sešlo. Návštěva byla zahájena tak, že před vstupem do prostor Tyfloservisu všichni dostali na oči černé brýle a jejich úkolem bylo vyhledat místnost, ze které vychází zvuk, tady si najít židli a na tu se posadit. Poté se všichni měli možnost seznámit s pomůckami, které nevidomým usnadňují život, zjistit, jaké podmínky pro orientaci vytváří ve spolupráci s Tyfloservisem město, seznámit se se základními postupy jak pomáhat nevidomým i s nejčastějšími chybami, kterých se při tom dopouštíme. Při pokusech o naučení se alespoň několika znaků Braillova písma jsme zjistili, že psát a číst s jeho pomocí není žádná legrace. Zarazilo mě, že i tady hledala Anička oporu u své asistentky – vždyť tady to přece musí znát, říkala jsem si. Tehdy mě poprvé napadlo, že bychom někdy později mohly zkusit odloučit ji od podpory asistentky.

Hned na příští lekci jsem připravila následující aktivitu: žáci dostali za úkol rozdělit se do dvojic a zvolit, kdo z dvojice bude nevidomý a kdo jeho asistent (role si pak mohli vyměnit). V těchto dvojicích obcházeli jednotlivá stanoviště a plnili zadané úkoly. Museli tak například spočítat, kolik je na hromádce drobných peněz, zapnout knoflíky u košile a složit ji, obléknout panenku, zašněrovat boty, namazat chleba, nalít vodu do skleničky nebo zavolat svým mobilem na uvedené číslo (tady jsem trochu narazila – většina žáků měla mobil s dotykovým displejem!). Za nejtěžší úkol však všichni včetně Aničky, která ostatní činnosti hravě zvládala, označili zabalení krabičky do dárkového papíru. Ani mě nepřekvapilo, že Anička opět tvořila dvojici se svou asistentkou a nic na tom nechtěla měnit.

Na závěr první poloviny jsme si povídali o prožitcích během plnění úkolů, o tom, že nebylo těžké být „jen“ nevidomým, ale i jeho asistentem tak, aby úkol pomohl splnit, ale nikoli splnil za něj. Byl to další úspěšný krok na cestě k uvědomění si, jak je život s tímto handicapem jiný a jak je těžké umět takovým lidem pomáhat a přitom podporovat jejich soběstačnost.

Vedení nevidomé žákyně k soběstačnosti

To ale žáky čekal ještě druhý úkol, a to ve výše popsaných dvojicích (nevidomý – asistent) opustit školu, venku si pak role vyměnit a dostat se na druhou stranu poměrně frekventované silnice. Dvojice byly dané z předchozí aktivity, takže s Aničkou šla zase její asistentka. Než ale stačily udělat pár kroků, přitočil se k nim Aleš – chlapec, který má také handicap (je nezvykle malého vzrůstu), ale do společnosti je plně začleněn, a to nejen ve škole a ve třídě, ale i jako amatérský herec a zpěvák. Řekl Aničce, že jeho asistentka ze dvojice musela odejít, a tak zůstal sám a nemá ho kdo vyvést ze školy. Taková prosba, navíc od třídního oblíbence a chlapce k tomu, se přece neodmítá! Anička po menších rozpacích a se zardělou tváří nabídla Alešovi rámě (tak, jak se to správně má, a ne tak, jak se nechává vodit od asistentky) a automaticky se s ním vydala po schodech a labyrintem chodeb naší pavilónové školy směrem k východu. Nabízela jsem jí asistenci, bála jsem se hlavně na schodech, takže jsem pořád nenápadně „dávala záchranu“, ale celá dvojice šla naprosto jistě a bezpečně.

Po splnění této části úkolu jsem poprvé se třídou mluvila přímo o Aničce a jejím handicapu, všichni jsme jí dali najevo svůj obdiv za to, jak Aleše vyvedla ze školy a vyzvali jsme ji k tomu, aby se pokoušela po chodbách školy, kterou – jak jsme zjistili – tak dobře zná, pohybovat sice s doprovodem asistentky, ale nenechala se od ní vodit.

V dalších dnech jsem ji ale potkávala na chodbách školy zase jen jak je vedena. Naštěstí se blížilo pololetí a to byl vhodný okamžik k tomu, udělat radikální změnu. Sešla jsem se s asistentkou a Aniččinou třídní a probírala s nimi svůj plán: Chtěla bych, aby se lekcí „osobnostky“ už účastnila sama, bez asistence. Zdůvodnili jsme to

tak, že první pololetí probíhalo s asistentkou, ale teď už Anička ví, co a jak, takže druhé pololetí může být bez ní. Znovu jsem se zaměřila na přípravu takových aktivit, které s námi mohla z větší míry absolvovat a plánovala jsem oslovovat ke spolupráci spolužáky. Můj plán opět nevyšel, tentokrát ovšem v pozitivním slova smyslu, nikoho jsem oslovovat nemusela – když jsem třídu vyzvala k vytvoření dvojic, vždy se k Aničce připojila některá z trojice dívek, která s ní začala spolupracovat a do činnosti ji zapojila bez ptaní, zda chce, nebo ne.

Později jsem začala volit náhodné způsoby dělení do skupin a i tehdy vše fungovalo, vždy se našel někdo, kdo Aničce pomohl, a to dokonce i při takové aktivitě, jako je „brod“, kdy je cílem dosáhnout co nejlepší spolupráce skupiny, která má přejít na druhou stranu vymezeného území tak, aby nikdy nestáli někteří členové skupiny zároveň na obou březích a k „brodění“ mohou využít pouze místa, která si označili na zemi položenými novinami. Aniččina skupina nejen že přešla, ale dokonce nebyla nejpomalejší.

V této době také došlo k tomu, že najednou nevznikala diskuze o tom, může-li se Anička do aktivity zapojit, nebo ne. Je totiž díky spolužačkám, které za přítomnosti asistentky nejspíš necítily nutnost Aničce pomáhat, zapojena do všech aktivit. Dokonce i když měla skupina výtvarně ztvárnit jakýsi názor, všimla jsem si, že jí kamarádka vložila do ruky fixu, říkala, co kreslí a pohybovala její rukou s fixou po papíře. Stále se sice veřejně neprojevuje, ale nestojí stranou.

Kooperace a týmová práce

Překvapením pro mě byl výstup na závěr bloku kooperace, kdy jsem žáky vyzvala k tomu, aby během dvou týdnů vytvořili libovolný skupinový produkt, na jehož vzniku budou spolupracovat a který budou schopni představit před ostatními. Zároveň jsem chtěla, aby mi sepsali, jak se spolupráce vyvíjela, kdo ji organizoval, co měl kdo na starosti. Jednotlivé skupiny (utvořené podle přání žáků) si připravily jak hmotné produkty (např. časopis), tak soutěže pro ostatní spolužáky. Jako poslední svůj produkt kooperace předvedla skupina s Aničkou – ta se proměnila v modelku (se vším všudy, tedy s oblečením, účesem i nalíčením), a sehrála scénku, že přijela po mnoha letech do Prahy s cílem založit zde jakousi společnost. Nikdo nemohl uvěřit, že hvězdou představení byla Anička, ostatní spolužačky (ty tři, které se jí ujaly na začátku) jí pouze sekundovaly. Z reflexí jsem se dozvěděla, že celé to byl Aničky nápad.

Teď ke konci školního roku občas zapomenu, že mám ve třídě nevidomou dívku. A říkám si, že je to dobře.

Příklady technik osobnostní výchovy, které lze modifikovat a které autorka vyzkoušela v hodinách osobnostní výchovy

★ Bingo – konflikt (pro nevidomého žáka s asistencí)

Každý žák obdrží pracovní list, na kterém je plocha rozdělena na 5x5 polí (pět sloupců, pět řádků). Některá pole jsou vyplněná, alespoň sedm zůstává prázdných. V našem případě je tématem Binga vyjádřit, co cítíme a prožíváme, když jsme v konfliktu (Bingo je možné zaměřit i na jiné oblasti a otázky přízpůsobit). V políčkách je tedy napsáno např. buší mi srdce, zčervenám, nemohu mluvit, zvyšuji hlas, mám sklon k agresivnímu jednání, špatně se mi dýchá... Žáci označí políčka, ve kterých je výrok, který odpovídá jejich pocitům a prožíváním. Do prázdných políček mohou dopsat jiné výroky, které jsou pro ně charakteristické a které v nabídce nebyly. Poté je vyzvu k tomu, aby chodili po učebně, oslovovali spolužáky, dotazovali se jich na jejich prožitky a tím získali ke svým (označeným) výroky co nejvíce podpisů jiných žáků, kterých se daný výrok také týká. Při reflexi je cílem uvědomit si, že nepříjemné pocity, které prožívám v průběhu konfliktu, prožívají i jiní lidé a že nejspíš podobně nepříjemně jako já se může cítit i druhá strana, což nám může pomoci při jednání v konfliktu a usnadnit nám své nepříjemné pocity a prožitky lépe zvládat.

★ Školní jídelna

Vstupní vědomosti:

Před začátkem hodiny žáky seznámím se specifiky stravování muslimů, diabetiků, lidí s bezlepkovou dietou a vegetariánů.

Postup:

Žáci jsou seznámeni s výchozí situací: před dvěma lety se v malém městečku otevřela továrna. Jelikož původní obyvatelé neměli zájem v továrně za nabízených finančních i pracovních podmínek pracovat, rozhodlo vedení podniku, že budou nabírat nové zaměstnance ze zahraničí. V současné době díky aktivitám továrny tvoří 20 % obyvatel městečka cizinci, v převážné míře jsou to muslimové. Vše probíhá celkem bez problémů. K žádným

otevřeným konfliktům mezi původními obyvateli a přistěhovanci zatím nedošlo. Místní základní školu navštěvují děti české národnosti, ale i děti přistěhovalců. Situace na ZŠ se však začíná komplikovat. Na ředitelství školy přichází v poslední době více stížností na školní jídelnu. Většina z nich je od rodičů muslimských dětí. Ze začátku tomu ředitelství nepřikládalo velkou důležitost, ale situace je vážnější a začíná tím trpět dobré jméno školy. Ředitel školy se proto rozhodl pozvat ke společné schůzce všechny zúčastněné.

Zeptám se, proč si žáci myslí, že si muslimové stěžují. Vysvětlím, že každý ze žáků bude zastávat určitou roli / postoj v dané situaci (tuto roli si vylosují z klobouku a musí v ní zůstat po celou dobu aktivity). Upozorním, že budou mít určitý čas na přípravu. Jejich úkolem je připravit si „obhajobu“ – řeč, jejímž prostřednictvím prezentují ostatním svůj postoj. Po skončení přípravné fáze se všichni sejdou ke společné diskusi. Cílem diskuse je vyřešit danou situaci, v ideálním případě najít všeobecně přijatelné řešení. Učitel se zúčastňuje diskuse jen jako moderátor.

★ Pizza

Sedneme si v kruhu levým bokem doprostřed tak, abychom před sebou měli záda spolužáka – těsto na pizzu; začneme plnit povely vedoucího (to, co sami cítíme, se snažíme poslat dál):

- hněteme těsto (masírování celých zad i ramen)
- rozválíme těsto – dlaní vyhlazujeme záda od páteře do stran
- krájíme rajčata – hranou dlaní poklepáváme po ramenou
- rozložíme rajčata po pizze – dlaní mírně zatlačíme na různá místa zad
- posypeme oreganem – špičkami prstů poklepáváme po celých zádech
- zasypeme sýrem – kruhová masáž celých zad

Při následné reflexi můžeme diskutovat o tom, jaké pocity jsme prožívali, jak nám byl, nebo nebyl příjemný fyzický kontakt s ostatními, zda pro nás bylo příjemnější masáž poskytovat, nebo přijímat.

★ Elektrický plot

Provaz napjatý asi ve výšce pasu představuje elektrický plot. Nikdo se ho nesmí dotknout, nesmí se ani podlézt, ani použít nábytek ve třídě. Celá skupina se má za úkol dostat se na druhou stranu plotu. Rozhodující není čas ani rychlost, ale opatrnost a kvalita provedení. Hra končí, když je na druhé straně plotu celá skupina. Při následné reflexi se zamýšlíme nad tím, kdo a jak pomáhal druhým, jaké strategie byly vhodné, jak pro nás bylo snadné, nebo obtížné přijmout pomoc od druhých.

Tato aktivita velmi dobře umožňuje upozorovat, kterými dovednostmi (sociálními, organizačními nebo technicko-fyzickými) jednotlivý žák disponuje a jak je umí využít pro uskutečnění společného cíle. Tím, že aktivita nekončí, až se dostanu za plot já, ale až se za plot dostanou úplně všichni, dojde k uvědomění si vzájemné závislosti všech členů skupiny – ti, co se nedokážou dostat za plot sami, si uvědomují, že potřebují pomoc ostatních, a naopak ti, co se za plot sami dostanou, si uvědomí, že to není vítězství – to přijde, až se za plot dostanou i ti, pro které to není snadné.

★ Včely

Všichni účastníci se rozmístí po prostoru, na povel zavřou oči a pohybují se s rukama před sebou po prostoru. Jednoho z nich vedoucí tajně označí jako včelí matku, která se nepohybuje a nebzučí. Když ostatní „včely“ při pohybu na někoho narazí, začnou oba bzučet a musí pokračovat ve hře a hledat matku. Kdo se chytne matky, už se jí nepustí, při dotyku ostatních nebzučí stejně jako matka.

★ Jedna paní povídala

Deset osob jde za dveře. Ti, co zůstávají, jsou pozorovatelé. Jeden z pozorovatelů přečte text – vyprávění před prvním příchozím. Každý další příchozí si poslechne převyprávění textu od osoby, která vešla před ním. Poslední příchozí sdělí, jaká informace k němu došla (většinou zůstane jedna věta).

Následuje diskuse pozorovatelů – jaké byly informační ztráty, kde se udály, kde došlo k přimýšlení. Diskuse příchozích – co na ně působilo, co je ovlivnilo, jaký byl vliv neverbální složky? *Nevidomého je vhodné zařadit jako prvního příchozího, v diskuzi je možné probírat i to, jak se lišilo množství jím zapamatovaných faktů od ostatních příchozích.*

Text:

Šel jsem nakupovat do potravin v Horově ulici, když se přiřtil ten chlápek a málem mě srazil. Nesl bílou tašku, a mně se zdálo, že to vypadá, jakoby nesl v levé ruce pušku. Měl na sobě Lewis bundu bez rukávů, mod-

rou vlněnou košili a modré džíny s dírou na pravém koleni. Z jeho postavy mě upoutaly dlouhé vyzáblé nohy a velké břicho. Na nose měl drátěné brýle a byl celý opálený dočervena. Neměl žádné vlasy, pouze hnědý knír a byl asi tak metr a půl vysoký, věk pravděpodobně kolem pětatřiceti.

★ Hory a údolí

Třída se rozdělí na skupinky po čtyřech až pěti žácích. Každý má tužku (provázek a lepidlo) a papír, skupinky se sesednou v malém kruhu odděleně od ostatních. Žáci na levé straně papíru označí bod svým datem narození, na pravé straně bod s aktuálním datem.

Žáky vyzvu, aby přemýšleli o nejvýznamnějších událostech svého života – pozitivních i negativních, které jejich život ovlivnily.

Nyní spojují oba body tak, že při každé pozitivní události povedou linku nahoru (vznikne hora), čím výraznější a pozitivnější bude událost, tím vyšší hora bude. Negativní události budou zaznamenány směrem dolů (údolí). Hloubka údolí udává intenzitu události. Každá hora a údolí bude označena, popsána. Čáru lze přirovnat i k teplotní křivce.

Následně si žáci své hory a údolí navzájem představí, podělí se o ně s ostatními, kteří by měli pozorně naslouchat. Je vhodné upozornit na možnost, že se narazí na choulostivé téma a že by se žáci měli v takovou chvíli chovat ohleduplně.

Následně proběhne reflexe celé činnosti, kterou mohou provázet následující otázky: Co mají vaše čáry života společného? Který ze žáků má čáru života pouze v kladných (záporných) hodnotách? Co následuje po „údolí“, co následuje po „hoře“? Jak s tímto poznatkem lze naložit? Které obecné události mají někteří žáci společné?

Modifikace: skupina s integrovaným nevidomým žákem místo kreslení křivky nalepuje provázek tak, aby „hory a údolí“ mohl hmatem „přečíst“ i nevidomý.

★ Kruh asociací

Hráči stojí v kruhu a hází míčkem. Kdo míček chytne, okamžitě řekne, co ho napadne na předem dané téma – např. závislost je.... (*při účasti nevidomého žáka se přidá oslovování jménem všech, kterým se balonek hází a kteří jej mají chytit*).

Jinou verzí je kolování bankovky dané hodnoty a žák, který ji drží, řekne „co to je...“ – tato technika je vhodná jako brainstorming v tematice „Hodnoty“.

★ Nakresli stejný ornament

Žáci jsou rozděleni do skupin po třech. Každý si v týmu zvolí svoji pozici – pozorovatel, komunikační kanál – přenašeč (*pozice vhodná pro nevidomého žáka*), kreslič. Prostor rozdělíme na dvě části – v jedné jsou kreslič, kteří sedí na místě, ve druhé přenašeči, kteří se mohou pohybovat až k hranici prostoru. Do odděleného prostoru umístíme v dostatečné vzdálenosti od hranice dostatečně velký obrázek vytvořený z různě poskládaných geometrických tvarů tak, aby na něj kreslič ani přenašeči neviděli. Pozorovatelé se mohou pohybovat mezi obrázkem a hranicí, u které předávají informaci o obrázku přenašeči. Ten tuto informaci podá verbálně. Komunikace může probíhat i opačným směrem, a to když bude kreslič pokládat doplňující otázky a přenašeč na ně zjišťovat od pozorovatele odpověď. Všechny role by měly řídit svou pozornost na sdělované a přijímané informace, zvládat své emoce v případech nepochopení a raději měnit způsoby práce tak, aby zvýšily šanci na úspěch. Vyhrává skupina, která ve stanoveném čase vytvoří co nejvěrnější kopii obrázku.

Při následné reflexi je možné diskutovat například o tom, který článek komunikačního kanálu byl nejslabší, jak s tímto zjištěním naložili (jen kritizovali, hledali nové formy a metody jak přenos zkvalitnit), zda si členové týmu zvolili vhodnou pozici a jestli by po zkušenostech raději plnili jinou.

★ Lidské pexeso

Podle počtu žáků určíme sudý počet těch, kteří budou „hrát“ kartičky pexesa. Ostatní hráče rozdělíme na dvě družstva, která budou soutěžit v rozpoznávání dvojic pexesa. Hráče – kartičky rozsadíme po ploše a rozdáme jim lístečky, na kterých je napsáno, co budou pantomimicky předvádět. Dva hráči vždy dostanou stejné úkoly, které ovšem nemusí stejně předvádět, protože nemají možnost se předem domluvit. Soutěžící vyzývají jménem postupně dva hráče, ti předvedou pantomimu – princip hry je stejný jako při klasickém pexesu – kdo „otočí“ kartičky se stejnou pantomimou, získává bod. Pantomima může být tematická (máme vyzkoušeno: závislosti, sportovní disciplíny, profese). *Nevidomý žák plní roli kartičky.*

★ Společná věta

Žáky rozdělíme do skupin o minimálně šesti hráčích (čím větší počet, tím obtížnější je úkol). Každá skupina se postaví do zástupu proti tabuli nebo listu papíru. Jejich úkolem je napsat větu (nikoli souvětí), která dává smysl a ve které každý ze skupiny napíše právě jedno slovo v pořadí tak, jak stojí v zástupu. *Při účasti nevidomého žáka je nejméně obtížná varianta, kdy stojí jako první a vymýšlí první slovo věty. Je možné jej zařadit i na další pořadí, pak je třeba, aby mu někdo slova na tabuli předčítal a řekl mu i kolik hráčů stojí ještě za ním.*

Použitá literatura a zdroje:

BEERMANN, S.: *Hry na semináře a workshopy: 66 kreativních her*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2964-0.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J.: *Aplikovaná sociální psychologie. 3. Sociálněpsychologický výcvik*. 1. vydání. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-247-0180-4.

ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B.: *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.

VALENTA, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vydání. Kladno, AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

http://www.cegv-cassiopeia.cz/storage/1270054703_sb_nove.pdf

5. Cesta je cíl

Případová studie z práce se žáky s poruchami učení a zrakovým postižením

Střední škola sociální Perspektiva a VOŠ s.r.o. Dubí poskytuje vzdělání ve třech oborech: v maturitním oboru Sociální činnost a ve dvou oborech VOŠ – Sociální práce a Personální práce. Ke studiu přijímá také žáky se specifickými poruchami učení, se sluchovým, zrakovým i tělesným postižením. V oboru 75-41-M/01 Sociální činnost, kde se žáci připravují na práci s lidmi – klienty sociálních služeb, se zpravidla jedná o jednoho až dva žáky v ročníku. Žáci se učí jeden cizí jazyk – angličtinu nebo němčinu. Vedle výuky absolvují každý rok (vyjma prvního ročníku) třítydenní odbornou praxi ve vybraném sociálním zařízení. Výuku podle nového školního vzdělávacího programu jsme zahájili ve školním roce 2010/2011. Motivační název programu je S NÁMI DO SVĚTA TVOŘIVOSTI A POMÁHÁNÍ.

Do školy jsem nastoupil ve školním roce 2007/2008 jako učitel německého jazyka a dějepisu. V tehdejší prvním (a současném čtvrtém) ročníku jsem se setkal s prvním žákem se SVP Tomášem (DMO s následnou silnou dysgrafií). V následujícím školním roce k nim přibyl další žák – Tadeáš (těžké zrakové postižení). Ve školním roce 2010/2011 nastoupily do prvního ročníku dvě nové žákyně – Kateřina (DMO – spastická diuréza; zraková vada) a Tereza (dysgrafie, dyslexie). Se všemi těmito žáky jsem se pravidelně setkával při výuce německého jazyka a dějepisu.

V tomto příspěvku jsou popsány moje zkušenosti s výukou těchto žáků a s překonáváním potíží, které provázely jejich integraci.

Realizace

TOMÁŠ

(DMO s následnou silnou dysgrafií)

V případě Tomáše bylo potřeba se vyrovnat především s pomalejším tempem písemného projevu a vyšší unavitelností. Opatření sepsaná v jeho individuálním vzdělávacím plánu (IVP) platila v podstatě pro všechny vyučovací předměty, a proto bylo potřeba, aby se s nimi všichni vyučující důkladně seznámili. Mám-li mluvit za sebe, snažil jsem se co nejvíc zredukovat množství poznatků, které si žáci zapisovali, což ovšem bylo možné pouze v omezené míře. Dával jsem tedy Tomášovi více času na dokončení zápisu a mezitím jsem se věnoval ostatním žákům. Pokud to i přes to nestihl, dokončoval zápis o přestávce. Vzhledem k výše popsaným potížím se psaním dostával Tomáš také více času na dokončování písemných prací a testů. Zároveň jsem se snažil koncipovat testy tak, aby v nich bylo co nejméně přímé produkce textu (např. doplňovací cvičení místo překladu).

V průběhu školního roku 2009/2010 se u Tomášovy integrace objevily potíže, které nesouvisely ani tak se samotnou výukou, ale se vztahem ke spolužákům. Někteří spolužáci začali vnímat opatření v rámci Tomášova IVP (např. prodloužené časové limity, preferování ústního zkoušení) jako určitou formu nadřizování a objevovaly se negativní reakce (hlasité poznámky na jeho adresu, vyjadřování nesouhlasu s jakýmkoliv Tomášovým názorem). Tuto nelehkou situaci řešila tehdejší třídní učitelka a výchovná poradkyně ve spolupráci s paní ředitelkou a podařilo se situaci ve třídě uklidnit. Osvědčilo se mluvit se spolužáky tak, aby se vžili do Tomášovy role a představili si sebe na jeho místě. Vztahy mezi Tomášem a některými spolužáky nadále nebyly ideální, nicméně se podařilo zabránit jeho vyčlenění z kolektivu. Důkazem je kromě jiného i zapojení Tomáše navzdory jeho pohybovému handicapu do slavnostního nástupu třídy při maturitním plesu. Pozitivem je, že toto zapojení Tomáše do třídní aktivity proběhlo bez vnějšího nátlaku učitelů a jednalo se čistě o aktivitu spolužáků. Na řešení této situace se podíleli i všichni učitelé, kteří v této třídě učili. Naším hlavním úkolem bylo v zárodku eliminovat veškeré náznaky negativního jednání vůči Tomášovi a spolužákům vysvětlovat potřebu specifických vzdělávacích opatření.

Ve druhém ročníku se Tomáš s ostatními žáky zúčastnil sportovně-turistického pobytu u Máchova jezera. Pobyt trval 4 dny a zúčastnili se ho žáci všech ročníků střední školy. Vzhledem k povaze Tomášova handicapu jsme měli zpočátku obavy, zda pobyt zvládne. Velmi se osvědčilo zapojení osobního asistenta, který byl

Tomášovi k dispozici po celou dobu pobytu. Nejenže mu pomáhal vždy, když bylo potřeba, ale také se ho snažil vybízet k větší aktivitě a vést k co největší samostatnosti. S jeho pomocí se podařilo zapojit Tomáše do všech aktivit, které nebyly náročné na pohyb na delší vzdálenosti. Jednalo se např. o tematickou soutěž „Po stopách Karla Hynka Máchy“. V rámci této soutěže si žáci ve skupinách připravili krátké divadelní představení, kde se našla role i pro Tomáše.

Tomáš byl naším prvním žákem se SVP, kterého čekala státní maturitní zkouška (dále jen MZ), což pro nás také byla nová situace. Na základě posudku z PPP bylo Tomášovi uznáno zařazení do kategorie „žák s PUP MZ“ (žák s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání maturitní zkoušky) a byl mu navýšen časový limit na přípravu u ústní zkoušky a na vypracování praktické a písemné zkoušky a didaktických testů z českého jazyka a jazyka německého. Dle pravidel pro společnou část MZ bylo potřeba zajistit pro Tomáše samostatnou učebnu a zadavatele písemné zkoušky a didaktického testu, což se podařilo i díky nezměrnému úsilí našeho zástupce pro střední školu.

Zkušenost s Tomášem přinesla několik poznatků pro další práci:

- Zavádění opatření v rámci IVP je třeba srozumitelně vysvětlovat spolužákům, aby se předešlo jejich negativním reakcím. Pokud k nim i tak dojde, je třeba situaci řešit hned v zárodku, jinak hrozí vystupňování konfliktu a počátek šikany.
- Žáky se SVP je dobré motivovat a vybízet k účasti na mimoškolních aktivitách (exkurze, výlety, vícedenní pobyty), samozřejmě po zhodnocení možnosti jejich zvládnutí. Pomoci může zapojení osobního asistenta nebo asistenta pedagoga.

TADEÁŠ

(Těžké zrakové postižení)

Vzhledem k závažnosti jeho znevýhodnění byla pro nás spousta věcí nových a ne vždy se vše dařilo bez obtíží. Již pouhý kontakt s Tadeášem je specifický – při komunikaci je zvyklý se k člověku přiblížit více, než je obvyklé. Pro někoho to může znamenat narušení intimní zóny. Já i mí kolegyně a kolegové jsme si na to zvykli celkem rychle, ale pro některé spolužačky to byl problém. Naštěstí se to podařilo vyřešit vzájemnou domluvou.

Při výuce Tadeáš používá několik kompenzačních pomůcek. Základem je malá ruční lupa, která mu umožňuje zvětšení textů a obrázků a její výhoda je, že se dá přenášet. Dále bylo v jeho kmenové třídě zřízeno speciální pracoviště. Základem jsou tři stoly, na nichž jsou umístěny PC se softwarem na zvětšování pracovní plochy a hlasový výstup, tiskárna, elektronická lupa (na zvětšené zobrazení textů a obrázků, např. z učebnic) a LCD monitor sloužící jako výstup z PC a elektronické lupy.

Ani pořízení pomůcek a jejich zavádění do praxe se neobešlo bez problémů. Místo velkého LCD monitoru byl zpočátku k dispozici pouze starší televizor, jehož zobrazovací schopnosti byly nevalné. Na původní elektronické lupě navíc postupem času došlo k poruše. Díky iniciativě rodičů žáka i školy se však podařilo sehnat finanční prostředky na pořízení nové výbavy, jejíž součástí byl i notebook. Tadeáš se stal mobilnějším a může plnohodnotně pracovat i v jiných třídách než pouze v té se specializovaným pracovištěm. Proces pořízení nové výbavy přinesl jeden významný poznatek: je důležité, aby si obě strany (škola – žák a rodiče) vždy předem vyjasnili své požadavky, aby nedocházelo k pozdějším nedorozuměním a sporům.

Jednou z možností, jak získat potřebné pomůcky, je kontaktovat půjčovnu speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek. Kontakty na lokální půjčovny lze snadno najít na internetu.

Pokud se týká vztahů se spolužáky, nebylo zprvu pro ostatní snadné si na „neobvyklého“ spolužáka zvyknout (viz již zmíněné netradiční přibližování při komunikaci). Přispělo k tomu i to, že Tadeáš je navzdory svému handicapu inteligenčně na poměrně vysoké úrovni a učivo zvládá bez problému na rozdíl od některých svých „normálních“ spolužáků. Někteří z jeho „normálních“ spolužáků to nemohli přenést přes srdce a označovali opatření v Tadeášově IVP (např. preferování ústního zkoušení, poskytnutí delšího časového limitu při zkoušení písemném) za nadržování. Někdy se touto kritikou snažili zamaskovat svou vlastní neschopnost učivo zvládnout. Bylo důležité jasně vysvětlit těmto žákům důvod těchto opatření.

Podobně jako v Tomášově případě se osvědčila metoda „představte si sebe na jeho místě“. V současné době jsou vzájemné vztahy již na dobré úrovni, pochopitelně s individuálními rozdíly mezi jednotlivými spolužáky. Také Tadeáš se jednou zúčastnil sportovně-turistického pobytu a aktivně se zapojoval, i když s jistými omezeními, do společného programu.

Vítanou pomocnou silou při vzdělávání Tadeáše je jeho pedagogická asistentka. Je s ním ve třídě po celou dobu výuky a poskytuje mu potřebnou pomoc či radu. Zde je třeba upozornit na jeden možný problém – učitel nesmí dopustit, aby pomoc a rada asistenta přesáhla určitou mez a přešla v napovídání. Předjít se tomu dá tím, že hned na začátku se po dohodě s asistentem a žákem stanoví jasná pravidla spolupráce a pomoci, jejichž dodržování učitel sleduje a vyhodnocuje. Každodenní přítomnost asistentky může mít ještě jedno úskalí – bude žák schopen později fungovat bez ní? V tuto chvíli nelze v Tadeášově případě s jistotou říct, že to určitě zvládne. Nicméně už od začátku třetího ročníku se paní asistentka snaží postupně nechávat Tadeášovi větší prostor na vlastní rozhodování a samostatnou práci.

I zkušenost s Tadeášem přinesla další poznatky pro další práci:

- Při pořizování kompenzačních pomůcek je důležité koordinovat požadavky žáka a rodičů s možnostmi školy. Základem je vzájemná komunikace – zejména je třeba informovat o jakékoliv změně či novince všechny zúčastněné.
- Spolužákům je dobré vysvětlit případné odlišnosti v chování či komunikaci u žáka se SVP, aby nedocházelo k nedorozuměním (viz výše).
- Asistent či asistentka mohou být vítanou pomocí, nicméně je třeba postupně vést žáka k co největší samostatnosti a připravovat ho na život po studiu na střední škole (např. aby sám aktivně vyhledával možnosti dalšího studia nebo uplatnění na trhu práce).

KATEŘINA

(DMO – spastická diuréza; zraková vada)

U této žákyně se sešla dvě znevýhodnění, která jí znesnadňují studium – omezená hybnost (psaní, chůze) a zraková vada (ne tak závažná jako u Tadeáše – jedná se o vysoký počet dioptrií). I přesto se však zdá, že učiněná opatření fungují a Káťu se daří integrovat.

Velkou výhodou je dobrá spolupráce s matkou, která každý den Káťu přiveze do školy a zase pro ni přijede. Po škole se Káťa dokáže pohybovat sama pomocí berlí, pro případ potřeby (při vyšší únavě či chůzi do schodů) se podařilo zaktivizovat její spolužačky, které jí vždy pomohou.

Káťinu slabozrakost se snažíme kompenzovat různými způsoby. Základem je, že sedí v první lavici hned u katedry. Tištěné materiály jsou v případě potřeby kopírovány zvětšené. Při zápisu na tabuli používáme co největší písmo (což má samozřejmě své meze) a zápis čteme vícekrát nahlas. Přesto vzhledem k pomalému tempu psaní si Káťa někdy nestíhá zapisovat. V tom případě si kopíruje zápisy od spolužaček, popř. dostane tištěný záznam od učitele. Je také potřeba upravit používání dataprojektoru – nejlépe ho umisťovat co nejvíc dozadu, aby projekční plocha byla co největší a žákyně tak rozeznala, co je promítáno.

Z práce s Káťou lze také vyvodit některé závěry pro další práci:

- Žáky s méně závažnou zrakovou vadou je nejlepší usadit ve třídě co nejvíc dopředu.
- Dataprojektor je naopak nejlepší mít kvůli velikosti obrazu co nejvíc vzadu (podmínkou je dostatečně velká projekční plocha, ale stačí volná zeď).
- Je dobré aktivizovat ostatní spolužáky pro pomoc žákyni se SVP (samozřejmě jen pokud je to v jejich možnostech a není zde riziko újmy na zdraví).

TEREZA *(Dysgrafie, dyslexie)*

Poruchy učení, jako v případě této žákyně, patří k těm méně závažným znevýhodněním, ale i tak mohou při jejich výskytu vzniknout různé SVP. Vzhledem k tomu, že Terezu učím německý jazyk, mám to tzv. „z první ruky“.

Prvním problémem je nižší rychlost čtení, zejména hlasitého. Při hlasitém čtení mívá Tereza problémy s výslovností, zvláště pak u delších a složitějších výrazů. Osvědčilo se, když jsem jako učitel nejprve slovo přečetl sám, popřípadě nechal žákyni, aby si ho nejdřív „rozfázovala“ a potom ho teprve přečetla celé.

Také psaní zabere Tereze více času, než je obvyklé, a je pro ni obecně náročnější. Proto necháváme Tereze více času na písemný projev a šetrně opravujeme některé pravopisné chyby, např. pouze zeleným – ne červeným – podtržením. Dle současné situace se zdá, že zavedená opatření jsou zatím dostatečná a pomáhají Tereze se v naší škole dobře integrovat.

Poznatek a doporučení z práce s Terezou:

- Na žáky se znevýhodněními tohoto typu je potřeba trpělivost a více času. Tito žáci většinou nemají nijak omezený intelekt, a proto když si člověk na odpověď počká, bývá to často odpověď správná.

Zkušenosti z odborné praxe

Realizace odborné praxe může být u žáků se SVP problematická, avšak u našich žáků zatím probíhala vždy bez větších potíží. Při vybírání místa, kde by žák se SVP mohl absolvovat praxi, je dobré přihlídnout k charakteru jeho postižení a SVP. Například Tomáš pomáhal v rámci odborné praxe při ergoterapii v Domově pro seniory – sám přitom ergoterapii podstoupil a má s ní tedy zkušenosti. Tadeáš svou praxi vykonával v organizaci Tyfloservis v Ústí nad Labem, kde se ve druhém ročníku věnoval pomoci klientům a ve třetím ročníku administrativní práci v knihovně. I po dobu praxe měl k dispozici pedagogickou asistentku a úkoly zvládl. V případě Kateřiny a Terezy nás to teprve čeká, ale pevně věříme, že se i zde najde nějaké schůdné řešení.

Práce učitelů

Aby byl proces integrace a výuky žáků se SVP úspěšný, je potřeba, aby všichni vyučující spolu komunikovali a spolupracovali. Základem je dodržovat opatření, která jsou uvedena v IVP. Proto je vhodné, aby se na jejich tvorbě podíleli i jednotliví vyučující. Dále se osvědčilo, když výchovný poradce po uplynutí nějaké doby pohovoří se všemi učiteli a probere s nimi situaci jednotlivých žáků se SVP i účinnost zavedených opatření. Některá opatření se pak mohou postupem času ukázat jako nadále nepotřebná – např. Tadeáš bývá při písemných testech i přes jeho sníženou hybnost hotov překvapivě dříve než někteří jeho zdraví spolužáci.

Důležitou roli hrají při utváření vztahu ostatních spolužáků k žákům se SVP (viz Tomášův a Tadeášův případ) a předcházení šikaně učitelé.

Shrnutí a doporučení

Práce se žáky se SVP není vždy snadná, ale určitě není nutné se jí obávat či se jí vyhýbat.

Na základě svých zkušeností doporučuji:

- Žáky se SVP je třeba motivovat a zapojovat do mimoškolních aktivit (exkurzí, výletů, vícedenních pobytů), volit k tomu způsoby a formy s ohledem na jejich individuální možnosti a schopnosti. Pomoci může osobní nebo pedagogický asistent.
- Při pořizování kompenzačních pomůcek je důležité koordinovat požadavky žáka a rodičů s možnostmi školy. Základem je vzájemná komunikace – zejména je třeba informovat o jakékoliv změně všechny zúčastněné.
- Využívat půjčovny SPC.
- Spolužákům postiženého žáka je třeba vysvětlit případné odlišnosti v chování či komunikaci a seznámit je s pedagogickými opatřeními zavedenými v rámci individuálního vzdělávacího plánu (IVP), abychom předešli negativním reakcím spolužáků. Pokud přesto vzniknou konflikty, je třeba situaci řešit hned v zárodku, jinak hrozí vystupňování problému a počátek šikany.

- Dobrým pomocníkem mohou být osobní nebo pedagogický asistent či asistentka žáka nebo asistent pedagoga, nicméně je třeba postupně vést žáka k co největší samostatnosti a připravovat ho na život po studiu na střední škole (např. aby sám aktivně vyhledával možnosti dalšího studia nebo uplatnění na trhu práce).
- Pokud se u žáka vyskytuje nějaká porucha učení (dysgrafie, dyslexie), vyplatí se poskytnout mu na zadaný úkol více času a být trpělivý.
- Výchovný poradce by měl kontrolovat dodržování IVP u jednotlivých žáků. Osvědčily se pravidelné konzultace s kolegy a také se samotnými žáky. Nezbytná je pravidelná odborná spolupráce se SPC.
- Pro práci se žáky se SVP lze použít nejrůznější pomůcky a prostředky, závisí to vždy na typu znevýhodnění každého žáka. V naší škole jsme již používali nebo používáme následující prostředky a pomůcky:
 - kopírovací stroj s možností zvětšení kopírovaného materiálu (pro žáky s vadami zraku),
 - dataprojektory, které umožňují projekci zvětšeného textu a obrazu (vhodné opět pro žáky s vadami zraku); umístíme je v optimální vzdálenosti, aby obraz byl velký a pro postiženého žáka čitelný,
 - schodolez,
 - speciální pracoviště pro žáka se zrakovým postižením (PC, LCD obrazovka, sluchátka pro hlasový výstup, elektronická lupa, tiskárna),
 - speciální polohovací a nastavitelná židle pro žáky s tělesným postižením umožňující pohodlnější sezení.

6. Průběh a zakončení vzdělávání žákyně s dyskalkulií

Případová studie

Žákyně Zuzana (19 let), u které byl těžký stupeň dyskalkulie diagnostikován až na střední škole, byla na základě přijímacího řízení (průměrného prospěchu v 8. a 9. ročníku) přijata do maturitního oboru vzdělání Cestovní ruch, ale ještě před zahájením školního roku otec požádal o možnost přestupu na méně náročný čtyřletý obor Obchodník. Této žádosti bylo vyhověno. Brzy se ukázalo, že Zuzana naprosto nezvládá učivo matematiky. Vzhledem k tomu, že se tento problém projevil v průběhu školního roku, bylo snahou vedení školy a učitelů zabránit předčasnému odchodu žákyně ze vzdělávání hledáním řešení v rámci školy. Na základě odborného vyšetření a po poradě s rodiči přestoupila žákyně na učební obor cukrář.

Realizace

Diagnostika problému

Učitelka matematiky upozornila na hodnotící poradě, že Zuzana, žákyně 1. ročníku oboru obchodník, má velké neznalosti v učivu základní školy a hluboké nedostatky ve zvládání základních matematických operací. Vyslovila názor, že není schopna v plném rozsahu zvládnout učivo střední školy na maturitní úrovni. Problémy se vyskytly částečně i v jiných předmětech, např. v chemii, fyzice, v některých odborných předmětech, pokud se v učivu prováděly výpočty.

Třídní učitelka s výchovnou poradkyní po podrobné prohlídce přihlášky ke studiu zjistily, že Zuzana byla již na základní škole hodnocena ve sledovaných předmětech (M, F, CH) známkami 4, 3 a 3 oproti vynikajícím výsledkům v ostatních předmětech. K přihlášce nebyla přiložena žádná zpráva o tom, že by Zuzana měla nějakou SPU. Proto byli vyzváni rodiče, aby se společně s dcerou dostavili do školy k projednání jejího prospěchu v matematice.

Z jednání s rodiči vyplynulo, že Zuzana měla velké problémy v matematice již na základní škole, ale hlouběji se jimi nezabývali, protože v ostatních předmětech včetně cizích jazyků měla samé výborné. Situaci hodnotili slovy „matematika jí nikdy nešla, nemá na ní hlavu“. Dále rodiče uvedli, že již na konci devátého ročníku doporučila výchovná poradkyně na ZŠ rodičům, aby Zuzanu objednali k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, což učinili. Zprávu z vyšetření přinesli na jednání do školy sebou.

Ze zprávy pedagogicko-psychologické poradny vyplynulo, že u Zuzany byla diagnostikována SPU – těžká dyskalkulie.

Charakteristika SPU – dyskalkulie u Zuzany (ze zprávy z pedagogicko-psychologického vyšetření):

„Celková úroveň rozumových schopností je aktuálně v dolním pásmu průměru s diskrepancí mezi verbální složkou intelektu (střední průměr) a názorovou složkou intelektu (lehký podprůměr). Oslabení CNS – snížená odolnost vůči neuropsychické zátěži, výkyvy v pozornosti a následně ve výkonech, osobnostní nejistota. Výkon v souboru specifických zkoušek z matematiky hodnotíme jako specifickou poruchu učení – dyskalkulii těžkého stupně.“

Dále ze speciálněpedagogického vyšetření vyplynulo, že Zuzana je velmi snaživá, pracuje se zájmem, i když velmi pomalým tempem. Je pro ni velmi důležitá pozitivní zpětná vazba a pochvala. Co se týče matematických schopností, objevují se potíže ve všech oblastech: při porovnávání velikostí, poměřování, odhadu, chybování při verbalizaci sestupné číselné řady. Při základních matematických operacích používá prsty, ve sčítání a odčítání chybí i do stovky. Sériové číselné operace provádí pouze s velkým časovým navýšením, přesto chybí. Řešení slovních úloh jí dělá značné problémy, problémy jí dělají i numerické řady a násobení a dělení.

Doporučení odborného pracoviště

Škola byla doporučena integrace žákyně v běžné třídě a vypracování individuálního vzdělávacího plánu pro výuky matematiky, fyziky, chemie a vybraných odborných předmětů, např. účetnictví. Vzhledem k tomu, že s omezeními individuálního vzdělávacího plánu by nemohla splnit požadavky v oboru obchodník, doporučila škola

rodičům přestup na některý z učebních oborů zakončených závěrečnou zkouškou s výučním listem. Po zvážení všech okolností rodiče nabídku využili a od nejbližšího možného termínu dívka pokračovala ve studiu v novém oboru. Zároveň byla vzata do péče výchovné poradkyně.

Pro výuku matematiky a jiných předmětů doporučila speciální pedagožka zaměřit se v IVP pouze na základy matematiky, které bude Zuzana používat v praktickém životě. Vždy umožnit používat při práci kalkulačku. Učitel se musí vždy přesvědčit, zda žákyně porozuměla zadání a hodnotit nejen výsledky, ale především postupy a dílčí kroky. Na všechny úkoly dopřát dostatek času a zadávat kratší a méně náročné úkoly. V praktickém vyučování si musí vždy vše zvážit a změřit – nedokáže odhadovat.

Charakteristika Zuzany z hlediska školní práce a začlenění do kolektivu

Zuzana byla vyučujícími hodnocena jako snaživá žákyně, která má zájem se naučit danou látku, těžko snáší neúspěch, při pozitivní odezvě se zapojuje aktivně do činnosti třídy. Bylo ovšem nutné respektovat její individuální tempo práce a často ji povzbuzovat. Každá komunikace s žákyní musela být vedena s taktem a citlivě.

Průměrný prospěch žákyně v jednotlivých ročnících a prospěch z matematiky (MAT): 1. ročník – 1,33 (MAT 3); 1,42 (MAT 3); 2. ročník – 1,58 (MAT 4); 1,50 (MAT 3); 3. ročník – 1,58 (MAT 3).

Zuzana se s celou záležitostí zpočátku nepříliš dobře vypořádávala, přestup na učební obor brala jako svou prohru a selhání, také se nemohla smířit s tím, že by neměla maturitu, neboť chtěla dále studovat jazykovou školu. Za pomoci třídní učitelky a výchovné poradkyně se podařilo nasměrovat její snažení na získání výučního listu a dále pak pokračovat v nástavbovém studiu.

Další problém vyvstal se zařazením do třídního kolektivu. Jednak přišla do kolektivu o něco později než ostatní, jednak měla v očích spolužáků jisté „výhody“ (ne vždy se podaří třídnímu učiteli a učiteli v předmětu, kde je žák vzděláván podle IVP, žákům tuto mimořádnou situaci vysvětlit tak, aby ji přirozeně přijali) a v neposlední řadě Zuzana v ostatních předmětech vykazovala znalosti, které většina žáků třídy neměla, což vzbuzovalo nevoli u vůdčích osobností kolektivu. Ani ze strany Zuzany nebyla situace jednoduchá, neboť se dostala do třídy poněkud živě s několika výraznými osobnostmi, které na sebe v době vyučování i o přestávkách strhávali pozornost. Tento způsob chování Zuzana neschvalovala, ale ani se skupinou mírných dívek se zcela nesblížila, a dala se říci, že přes všechnu snahu ze strany třídní učitelky i výchovné poradkyně zůstala ve třídě osamocená.

Spolupráce školy s rodinou žákyně a odborníky

Velkou výhodou Zuzany je její rodinné zázemí. Rodiče jí vždy maximálně podporovali, a i když i oni museli slevit ze svých nároků a požadavků na vzdělání své dcery, nestavěli své zájmy nad zájmy dcery, ale naopak se snažili jí celou situaci co nejvíc usnadnit. Pouze v začátcích docházky Zuzany do školy rodiče vykazovali mírnou nedůvěru k navrhovaným opatřením školy a také v některých situacích, kdy se Zuzana nepohodla se spolužačkami, měl otec tendence řešit situace sám. Tomu se podařilo taktním způsobem a citlivým přístupem třídní učitelky zabránit.

Velice důležitá byla pravidelná spolupráce se speciální pedagožkou – pracovnící pedagogicko-psychologické poradny, která metodicky vedla celý proces integrace žákyně v běžné třídě. Pravidelné metodické návštěvy a konzultace ohledně vypracování a plnění IVP se staly cennou inspirací a pomocí pro všechny zainteresované a výraznou měrou ovlivnily úspěšnost žákyně. V průběhu docházky Zuzany do školy konzultovala často výchovná poradkyně jednotlivé dílčí problémy se školním psychologem. Při přípravě závěrečné zkoušky podle jednotného zadání byly potřebné úpravy konzultovány s metodičkou NÚOV, která jednotnou závěrečnou zkoušku řídí.

Závěrečné zkoušky podle jednotného zadání

Hlavní problém nastal ve třetím ročníku, kdy učitelka odborného výcviku upozornila na fakt, že Zuzana ani s kalkulačkou sama pravděpodobně nezvládne splnit požadavek praktické části závěrečné zkoušky – normování a kalkulace cen. Po opakovaných pokusech vést Zuzanu v této činnosti k samostatnosti musela učitelka konstatovat, že samostatně Zuzana dokáže nanormovat a provést kalkulaci pouze, pokud se jedná o počty 10, 20, ... 100 atd. výrobků. Nedá se tedy očekávat, že splní úkol jednotného zadání závěrečné zkoušky týkající se kalkulace a normování jako předpokladu pro navazující zhotovení výrobku. Chybné nanormování by výrazně ohrozilo úspěšnost Zuzany při praktické části závěrečné zkoušky.

7. Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hodin školní tělesné výchovy aneb vozíčkaři v tělocvičně

Na poradě se speciální pedagožku z pedagogicko-psychologické poradny, která má Zuzanu v péči, byla navržena v souladu s Vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb. následující podpůrná opatření:

- časová dotace na vypracování přípravy při praktické zkoušce bude navýšena o 25 % a žákyně bude používat osobní kalkulátor;
- ze strany učitelky odborného výcviku (UOV) bude žákyně v průběhu zkoušky důsledně individuálně vedena a povzbuzována;
- UOV bude průběžně kontrolovat dílčí výpočty, upozorní a pomůže opravit případnou chybu ve výpočtu, aby normy v receptu byly realizovatelné a byla stanovena správná kalkulace ceny;
- UOV bude poskytovat dříve také psychickou podporu při výpočtech a bude ji zklidňovat;
- jakmile bude normování a kalkulace ceny hotova, dívka bude pokračovat ve zkoušce samostatně, pouze s běžnou podporou ze strany učitelky odborného výcviku;
- při písemné práci teoretické bude časová dotace navýšena o 25 % a v normování bude používat kalkulátor;
- žákyně požádá ředitelku školy písemně o úpravu průběhu závěrečné zkoušky v termínu, který jí bude včas oznámen výchovnou poradkyní;
- učitelka odborného výcviku bude od ledna 2011 prokazatelně s žákyní procvičovat normování surovin a kalkulaci ceny zákusků nejen v celých desítkách a stovkách kusů (např. normování pro 67 kusů, 12 kusů apod.), nácvik bude prováděn pomocí speciální učební pomůcky pro normování;
- žákyně se bude učit matematicky a logicky uvažovat, tyto dovednosti využije následně i v praktickém profesním uplatnění.

Všechna takto navržená opatření byla zaslána metodice projektu Nová závěrečná zkouška v NÚOV se žádostí o konzultaci a o schválení.

Žákyně Z. v průběhu celé závěrečné zkoušky prokazovala dobrou připravenost a s podpůrnými opatřeními se jí podařilo vykonat závěrečné zkoušky s následujícími výsledky: písemná část – dostatečně, praktická část – výborně a ústní část – chvalitebně.

Nakonec se Zuzaně navzdory postižení těžkého stupně podařilo za pomoci učitelky odborného výcviku, učitelů matematiky a dalších předmětů vyžadujících logické a matematické dovednosti, výchovné poradkyně a s metodickou pomocí speciálního pedagoga ukončit vzdělávání a získat výuční list. Cíl, který si střední škola dala – udržet žákyni s těžkou specifickou poruchou učení ve vzdělávání, byl splněn. Zuzana přes problémy v učení, ze vzdělávání neodešla a stala se kvalifikovanou pracovní sílou, a tím zvýšila svoji cenu na trhu práce.

Použitá literatura a zdroje:

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-824-1.

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Zpráva ze speciálně-pedagogického vyšetření, 2009.

„Škola je nejlepším místem pro položení základů k budování lepšího světa. Děti nemají předsudky. Negativní předsudky k postižení, které jsou časté mezi dospělými, jsou dětem cizí. Vzdělávání a sport jsou velmi úzce spjatý. Sport napomáhá k utváření konstruktivních životních dovedností a pozitivních postojů. Pokud klademe důraz na radost, fair – play a týmovou komunikaci, učíme tak základům mírové a respektující koexistence. Sport je nejúčinnějším prostředkem pro pozitivní ovlivňování společnosti a vnímání práv osob se zdravotním postižením.“
– Sir Philip Craven, MBE – prezident Mezinárodního paralympijského výboru (IPC 2006)

Střední škola prof. Zd. Matějčka má unikátní postavení v Moravskoslezském kraji vzhledem k velkému množství žáků se SVP a úplné bezbariérovosti celého školního zařízení. Velkou část žáků se SVP tvoří žáci s postižením tělesným a smyslovým. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou u nás vzděláváni v těchto formách integrace:

- individuální integrace (společně s intaktními žáky),
- skupinová integrace (v běžné třídě je skupina žáků se SVP),
- speciální třída (celá skupina je tvořena žáky se SVP).

V roce 2010 se škola stala klinickým pracovištěm Centra podpory integrace Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Realizace

K současným trendům ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) patří *integrace do hlavního vzdělávacího proudu* projevující se i v rámci školní tělesné výchovy (TV). Navzdory některým tradičním pohledům a názorům odborníků i veřejnosti na začlenění člověka s postižením do hodin tělesné výchovy a sportu vůbec můžeme sledovat pozitivní změny a pokroky i v této oblasti.

Pojem integrace v tělesné výchově (začlenění žáků) znamená zařazení různých typů jedinců s postižením do společných forem TV. Začlenění je založeno na filozofii, že žáci by měli být vzděláváni a vychováni společně v jedné třídě oproti odděleným (separovaným) třídám podle typů žáků. Z výše uvedeného vyplývá, že je třeba věnovat zvýšenou pozornost potřebám žáků se SVP. Jedním ze základních předpokladů je příprava pedagogických pracovníků pro práci s „jinakostí“ (Ješina, Kudláček 2011).

Předpoklady pro integraci ve školní tělesné výchově

Na základě zkušeností s integrací u nás i v zahraničí můžeme konstatovat, že začlenění žáků se SVP do hodin školní tělesné výchovy má svá velmi výrazná specifika. Prvotně je vždy třeba přihlédnout k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka, stupni a typu postižení, jeho individuálním schopnostem a možnostem.

Významnou roli hraje pedagogická podpora, pozitivní motivace a kreativita učitelů. Nezanedbatelná je možnost úpravy prostředí tělocvičen, vybavení speciálními sportovními a kompenzačními pomůckami a také úprava pravidel jednotlivých sportovních disciplín. Pro integrovanou tělesnou výchovu je nutné zajistit co nejvhodnější prostředí i personální zabezpečení.

Nedostatkem je v současné době nedostatečná odborná připravenost učitelů tělesné výchovy pro práci se žáky se SVP. Zejména chybí asistenti pedagoga a dostupné poradenské služby v oblasti aplikovaných pohybových aktivit a aplikované tělesné výchovy.

K důvodům znesnadňujícím začlenění žáka s postižením do hodin TV (Rybová, Kudláček 2010) zejména patří:

- vysoká míra postižení,
- nedostatek asistentů,
- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů,
- nedostatek speciálního materiálního vybavení a kompenzačních pomůcek,

- odborné znalosti pedagogů,
 - příliš velký počet žáků v hodinách TV.
- K východiskům pro zlepšení podmínek integrace patří dle Rybové a Kudláčka (2010) zejména:

- přítomnost asistenta pedagoga,
- spolupráce a pravidelné konzultace s odborníky v oblasti aplikované tělesné výchovy,
- odstranění architektonických bariér,
- konkrétní rady, náměty, inspirace, literatura,
- modifikace školního kurikula TV,
- vhodnější rozpracování individuálních vzdělávacích plánů (IVP).

Přestože architektonické bariéry bývají zmiňovány na prvním místě, bariéry postojové (přesvědčení o fungování integrace, důsledcích začleňování žáků a přesvědčování o zvládání integrované TV) jsou pro existenci či úspěch integrace v TV klíčové. Pokud je například učitel přesvědčen, že nezvládne začlenit žáka se SVP do výuky nebo se při jeho začlenění nebude moci dostatečně věnovat ostatním žákům, je velmi pravděpodobné, že se bude integraci bránit. Tyto postoje mohou být ještě umocněny některými dílčími limity, jako jsou:

- prostorové limity (problémy s přesuny na výuku TV, nedostatečné prostory),
- materiální limity (nevhodné kompenzační pomůcky, nedostatek sportovního vybavení),
- personální limity (nedostatek pedagogických asistentů, absence peer tutoringů nebo odborných konzultantů pro TV) (Ješina, Kudláček 2011).

Spolupráce střední školy s FTK UPOL

Spolupráce naší školy s Katedrou aplikovaných pohybových aktivit Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci (FTK UPOL) začala v květnu 2009, kdy se na naší škole uskutečnil u příležitosti Mistrovství světa ve sledge hokeji v Ostravě „Paralympijský školní den“ (PŠD). Této akce se zúčastnilo přes 80 žáků prvních ročníků studijního oboru Výchovná a humanitární činnost. Cílem PŠD bylo přiblížení specifických potřeb osob se zdravotním postižením a seznámení žáků s paralympijskými sporty. Účastníci PŠD, mezi kterými byli žáci zdraví i s postižením, třídní učitelé a učitelé tělesné výchovy, si vyzkoušeli své schopnosti v jízdě na vozíku a basketbalu na vozíku a prostorovou orientaci se slepeckou holí. Seznámili se s pravidly sportovní hry pro nevidomé *goalball* a hry pro osoby s tělesným postižením *boccia*. Formou prezentace a videa získali informace o paralympiádě a sportech pro osoby s různým typem postižení.

Na základě této aktivity začala pravidelná systematická spolupráce i v běžných hodinách tělesné výchovy. Od roku 2010 se naše škola stala klinickým pracovištěm a prostřednictvím odborného konzultanta z oblasti APA (aplikovaných pohybových aktivit) a ATV (aplikované tělesné výchovy) se tak začala podílet na projektu Centrum podpory integrace FTK UPOL.

Ve spolupráci se školním speciálním pedagogem, třídním učitelem a učitelem tělesné výchovy bylo postupně vybráno 6 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména s tělesným a smyslovým postižením, kteří byli začleněni do běžných hodin tělesné výchovy společně s intaktní třídou. Konzultant Centra APA docházel do předem domluvených hodin TV, kde formou praktických ukázek aplikovaných pohybových aktivit, modifikací prostředí i pravidel a s využitím některých speciálních sportovních a kompenzačních pomůcek (sportovní vozíky, boccia, ozvučený míč, gumičky, rolničky, zvukový majáček aj.) seznámil učitele i žáky s novými možnostmi společné práce v hodinách školní tělesné výchovy. Nejvhodnějšími aktivitami se jeví kooperace a pohybové hry s modifikacemi pravidel, například volejbal vsedě nebo florbal, kdy po vstřelení branky vozíčkářem se znásobila hodnota gólu.

Ve spolupráci s konzultantem byl pro každého integrovaného žáka vypracován individuální vzdělávací plán tělesné výchovy. Součástí IVP byly i testy motorických schopností a dovedností pro další porovnání rozvoje pohybových dovedností.

Účast konzultanta z oblasti ATV a APA se postupně rozšířila i do volnočasových sportovních aktivit a sportovních kurzů, například při vodáckém výcviku osob se SVP a kurzu monoski, kterého se účastníme již 6. rokem s tělesně postiženými žáky, zejména vozíčkáři. Kladně hodnotíme i odbornou asistenci a pomoc při sportovních turnajích v rámci Moravskoslezského kraje, České republiky i v zahraničí (např. při účasti našich žáků na švédských otevřených sportovních hrách handicapovaných „Malmo open“, kde žáci získali v roce 2010 zlatou a stříbrnou medaili v plavání a v roce 2011 stříbrnou a bronzovou medaili ve stolním tenise).

Projekt Centrum podpory integrace FTK UPOL

Cílem projektu, který je řešen s podporou ESF a státního rozpočtu České republiky, je zlepšení rovných příležitostí dětí a žáků, včetně dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím regionálních Center podpory integrace je vytvořen systém poradenských služeb v oblasti aplikované tělesné výchovy včetně dalšího vzdělávání učitelů a instruktorů tělesné výchovy (<http://www.apa.upol.cz>). Pozornost je věnována také zdokonalení systému vzdělávání pracovníků nestátních neziskových organizací a středisek volného času v oblasti sportu osob se zdravotním postižením. Projekt tak přispívá k naplnění národních a mezinárodních norem, zejména Evropské charty sportu pro všechny.

V současné době Katedra aplikovaných pohybových aktivit FTK UPOL nabízí dva samostatné studijní obory *aplikovaná tělesná výchova* (připravuje učitele tělesné výchovy pro všechny typy škol, včetně tříd a škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a *aplikované pohybové aktivity* (připravuje odborníky pro oblast volného času osob se speciálními potřebami).

Na internetových stránkách <http://www.apa.upol.cz> najdete velké množství odborných metodických materiálů, odkazů a kontaktů vztahujících se k úspěšnému procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nejen do hodin školní tělesné výchovy.

Po naší „dobré praxi“ doporučujeme využít potenciálu mladých dynamických odborníků z oblasti ATV a APA a tím umožnit více radostí dětem i mládeži z prožitků, které s sebou pohyb a sportování přináší.

Použitá literatura a zdroje:

JEŠINA, O., KUDLÁČEK, M.: *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: UP, 2011. ISBN 978-80-244-2736-6

KUDLÁČEK, M., JEŠINA, O.: *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2053-0.

RYBOVÁ, L., KUDLÁČEK, M.: *Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy*. Studia Sportiva, 4 (1), 127-132.

Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi. Ročník 1, číslo 2. Olomouc: UPOL, 2010.

Projekt Centra APA Paralympijský školní den. Olomouc: FTK UPOL, 2008.

<http://www.apa.upol.cz>

<http://www.fbh.cz>

<http://www.handisport.cz>

<http://www.paraco.eu>

<http://www.paralympic.org>

<http://www.paralympic.cz>

<http://www.skolspec.cz>



8. Formování sociálního klimatu ve třídě se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Střední škola prof. Zd. Matějčka je specifická svou velikostí a zaměřením na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Vedle zdravých žáků zde studují také žáci s různými druhy a stupni zdravotního postižení i žáci z málo podnětného sociálního prostředí. Žáci s postižením jsou vzděláváni formou individuální nebo skupinové integrace, a to v oborech různé náročnosti – od jednoleté praktické školy až po čtyřleté obory ukončené maturitní zkouškou. Proto je věnována velká pozornost adaptaci žáků prvních ročníků, a zvláště žáků se SVP, na nové školní prostředí, nové spolužáky a na vytvoření zdravého sociálního klimatu ve třídách. Jedním z nástrojů, který škola využívá již od roku 2007, jsou seznamovací programy pro žáky 1. ročníků.

Realizace

Problematika sociálního klimatu třídy a následně celé školy se stala v posledních letech předmětem pedagogicko-psychologických výzkumů. Školní praxe poukazuje na potřebu změny v této oblasti. Výchovný poradce, školní psycholog a metodik prevence, který chce úspěšně pracovat v prostředí konkrétní školy, musí zvládnout nejméně tři relativně samostatné činnosti:

- a) získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně-psychologických jevech, které se ve školství vyskytují,
- b) umět diagnostikovat klima školní třídy, klima školy, příp. klima učitelského sboru,
- c) umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci, která by pomohla jak žákům, tak učitelům.

Diagnostika sociálního klimatu ve třídě

Sociální klima třídy nepochybně velice silně působí na žáky a ovlivňuje je nejen v činnostech spojených s vyučováním, ale i mimo něj. Zážitky a zkušenosti, které žák ve třídě získá, se odrážejí do celého jeho prožívání světa. Je tedy důležité snažit se o vytváření co nejpříjemnějšího klimatu ve třídě s pozitivními vazbami mezi žáky, jejich vysokým zaujetím školní prací a s vnímanou učitelovou pomocí a podporou. Cílem systematického sledování a diagnostikování žáků prvních ročníků je snaha o zmapování vztahů ve třídě, popřípadě zjištění některých varovných symptomů rizikového chování, které jsou podkladem pro následnou intervenci.

Aby seznamovací programy vedly k požadovanému výsledku, je třeba, aby se opíraly o diagnostická šetření a aby byly pravidelně evaluovány.

Na seznamovací programy proto systematicky po určitém časovém odstupu navazuje sociální diagnostika prvních ročníků pomocí dotazníku B-3.

B-3 – dotazník třídního kolektivu ukazuje hierarchii třídy, atraktivitu – neatraktivitu žáků, sociogramy oblíbenosti a neoblíbenosti žáků a pohled žáků na kvalitu třídy. Braunův dotazník B-3 je první z řady dotazníků, který nejen zohledňuje volbu preferencí žáků, ale také se zabývá pocity, které žák ve třídě zažívá. Výsledky tohoto dotazníku nám dávají celkový obraz koheze, atmosféry a vztahů ve třídě – jak se žáci ve třídě cítí, jak spolu kamarádí nebo nekamarádí, jestli je někdo ostrčený apod. Tento dotazník je jednou z mála dostupných metod pro takto komplexní analýzu třídního kolektivu. Díky zjištěným poznatkům je následně možné najít a uplatnit strategii ke zlepšení vztahů a klimatu třídního kolektivu.

Diagnostiku i vyhodnocení dotazníku provádí školní psycholog ve spolupráci se školním metodikem prevence. Prostřednictvím předtištěného formuláře žáci odpovídají na 5 okruhů dotazů. Dotazník není anonymní. Vyhodnocení za každou třídu se provádí pomocí počítačového programu (<http://www.diagnostikaskol.cz/index.php>).

Na vysvětlení a vyplnění dotazníku je potřebná 1 hodina ve třídě, diagnostika a vyhodnocení dotazníku trvá přibližně 4 hodiny, výsledný pohovor s třídním učitelem zabere 1–2 hodiny, na interpretaci výsledků ve třídě je třeba si vyhradit 1–2 hodiny. V případě odhalení rizikového chování žáka či žáků následuje poradenská konzultace ŠPP a třídního učitele, popřípadě intervence ve třídě. Pracovník provádějící diagnostiku je proškolen pro práci s dotazníkem B-3, ovládá metody vyhodnocování s následnou diagnostikou a umí vhodně používat výsledky šetření. Předpokladem pro úspěšnost tohoto sociálního šetření je motivace žáků k vyplnění dotazníku, u pedagoga ochota pracovat se třídou.

Průběh diagnostického šetření

Po domluvě s třídním učitelem a vyučujícím navštíví školní psycholog s metodikem prevence třídu, vysvětlí důvod návštěvy a seznámí žáky s dotazníkem. Následně rozdá předtištěné dotazníky, zdůrazní, aby žáci odpověděli pravdivě a sami za sebe. V průběhu odpovídá na případné dotazy. Po vyplnění formuláře posbírá, poděkuje žákům za spolupráci a sdělí jim, že je s výsledky v nejbližší době přijde seznámit.

Nejčastějším problémem, se kterým se setkáváme, je neochota k vyplnění dotazníku a domlouvání se žáků mezi sebou.

Po vyhodnocení dotazníků seznámí s jejich výsledky třídního učitele a následně žáky dané třídy. V případě zjištění problému ve vztazích mezi žáky následuje práce se třídou formou skupinových sezení, nebo individuální konzultace s třídním učitelem a se žáky.

Výsledky dotazníkového šetření umožňují žákům uvědomit si klima své třídy a porovnat je s ostatními třídami.

Sociální šetření pomocí dotazníku B-3 se využívá i u tříd vyšších ročníků, pokud je podezření na nezdravé vztahy v třídním kolektivu.

Seznamovací programy pro žáky 1. ročníků

Cílem seznamovacích programů je pomoci žákům s adaptací na nové prostředí, jiný typ školy a na nové spolužáky. V tomto neformálním prostředí mají žáci lepší možnost se vzájemně poznat, seznámit se s třídním učitelem a dalšími odbornými pracovníky školy, kteří jim mohou pomoci při překonávání problémů (např. se školním metodikem prevence a školním psychologem). Seznamovací programy jsou přínosné zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť jim pomáhají překonávat obavy z toho, jak je noví spolužáci přijmou, zda si najdou i přes svůj handicap kamarády. Naopak zdraví žáci získávají prostřednictvím těchto programů tolerantní a pomáhající přístup k lidem s postižením. V neposlední řadě slouží program k odhalení potenciálního rizikového chování.

Příprava a organizace programů

Seznamovací programy se konají v září v areálu školy v rozsahu 4 hodiny (jeden půlden) na každou třídu. Podmínkou je účast pokud možno všech žáků třídy a přítomnost třídního učitele. Důvodem toho, proč se programy konají ve škole a ne v mimoškolním prostředí, je jednak velký počet tříd 1. ročníků (ve školním roce 2010/2011 to bylo 16 tříd), jednak to, že někteří žáci se SVP (zvláště s vážným tělesným či somatickým handicapem) nebo žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mají natolik složitou situaci, že by se nemohli pobytových adaptačních kurzů zúčastnit.

Seznamovací dopoledne pro žáky 1. ročníků probíhají ve spolupráci se školním psychologem, výchovným poradcem, metodikem prevence a třídními učiteli. Předpokladem je vzdělaný pedagog, který ovládá metody práce se skupinou, má odborné znalosti a dovednosti v oblasti psychosociálních her, je silnou pozitivní osobností.

Jednotlivé aktivity se musí předem připravit, a to zejména s ohledem na žáky se SVP. Seřazení jednotlivých aktivit není náhodné, jednotlivé formy by se měly střídat. Program seznamovacího dopoledne se skládá z rozehrávacích aktivit, seznamovacích her, kohezních tematických aktivit, kooperativních tematických her, komunikačních her, kontaktních her a aktivit pro rozvoj důvěry.

Sezení má po motivačním prvku, představení programu a seznámení s cíli tři etapy:

- rozehrávací hry a tzv. ledolamky,
- hlavní tematická hra,
- pohybové aktivity na uvolnění,
- shrnovací závěrečné „kolečko“, zpětná vazba.

Také je vhodné mít připravené náhradní verze aktivit, které je možno zařadit podle aktuální situace (např. zdravotní handicap žáků, mentální úroveň, malý počet žáků apod.). Pečlivá příprava a výběr aktivit, příprava pomůcek a materiálu vyžaduje několik setkání protagonistů. Časová náročnost se odvíjí dle počtu tříd a počtu žáků. Příprava obsahuje také modifikaci celého programu v závislosti na specifikaci žáků ve třídě a s ohledem na počet žáků se SVP (např. při větším počtu žáků s poruchou motoriky nezařazujeme pohybové aktivity, ale kompenzujeme je jinými).

Po každé aktivitě následuje zpětná vazba, kde žáci zhodnotí, jak se jim aktivita líbila, co jim přinesla nového, co jim dělalo problém a co se jim nelíbilo. Žáci mají možnost vyjádřit svůj názor, připomínku.

Výsledky a zkušenosti

Za velmi přínosné považujeme to, že žáci neformálně navážou osobní kontakt jak mezi sebou, tak s třídním učitelem, školním metodikem prevence a školním psychologem. Žáci sami často pozitivně hodnotí to, že se rychleji mezi sebou seznámili a že se dověděli o svých spolužácích informace, které by třeba vůbec jinak nezjistili, nebo až za delší dobu.

Třídní učitelé často pozitivně hodnotí skutečnost, že mohli žáky své třídy poznat v tomto neformálním prostředí a dovědět se o nich již při vstupu na školu mnoho důležitých informací.

Během programu se také ukázaly některé rozdíly mezi žáky maturitních a učebních oborů. Žáci s horšími studijními výsledky (žáci učebních oborů) jsou více komunikativní, ale hůře dodržují pravidla. Některé kognitivní hry jim dělají větší potíže. Mívají problém s formulacemi svých pocitů a názorů, mají chudší slovní zásobu. Na druhou stranu jsou aktivnější a spontánnější u pohybových her.

V mnohých třídách se během programu projeví žáci s přirozenou autoritou, kteří by mohli vykonávat předsedu třídy. V neposlední řadě slouží program k odhalení potenciálního rizikového chování u žáků. V průběhu aktivit se projeví náznaky případných rizikových jedinců (jak agresori, tak oběti).

V některých případech jsme v průběhu programu zjistili, že žáci se SVP jsou nevhodně zařazeni do daného oboru.

Díky systematickému sledování a diagnostikování žáků prvních ročníků mají pracovníci ŠPP zmapované vztahy ve třídě prvních ročníků, popřípadě se odhalí některé varovné symptomy rizikového chování, které jsou podkladem pro následnou intervenci.

Úspěch či neúspěch programů závisí na dobré přípravě a erudovanosti protagonistů a ochotě všech účastníků.

Příklady her

a) Rozehřívací hry

★ **Jméno – pohyb** je aktivita zaměřená na poznání jmen svých spolužáků a uvolnění úvodního napětí. Aktivita je krátká, záleží na počtu žáků.

★ **Tleskaná** je zaměřena na uvolnění počáteční nejistoty pohybem a na prověření pohybové koordinace a soustředěnosti. Délka aktivity opět záleží na počtu žáků.

★ **Místa si vymění ti, kteří...** – jedná se o obdobu známé hry kompot, ale je psychologicky hlubší. Žáci sedí v kruhu a koordinátor vyvolává např.: „Místa si vymění ti, kteří mají bratra.“ Každý, koho se to týká, vybíhá a snaží se zasednout některou z uvolněných židlí. Výzvy lze modifikovat podle toho, co bychom chtěli o žácích zjistit. Touto aktivitou získává třídní učitel cenné informace o zájmech jeho žáků a podklad pro mimoškolní práci se třídou, vytváření koheze ve třídě a posilování kladných vazeb v kolektivu. Hra může trvat v rozmezí od 5 do 20 minut, jinak podle potřeby.

b) Hlavní tematické hry

Jsou zaměřeny na sebezpoznání, spolupráci, komunikaci a sociální percepci.

★ **Pochvala:** Každý žák se na pár vteřin poté, co obdrží míč, zamyslí a řekne ostatním, za co je na sebe pyšný, za co by se pochlvil. Vystřídají se všichni žáci. Na závěr se zhodnotí, jak bylo pro koho těžké se pochlubit a co žákům dělalo největší problém. Délka této aktivity je různá, záleží na počtu žáků.

★ **Křížovka** je složená ze jmen žáků třídy včetně třídního učitele. Jejím cílem je posílení vědomí příslušnosti k dané třídě. Slouží k identifikaci se třídou a podporuje vznikající kohezi. Následuje diskuze se žáky. Potřebný čas záleží na počtu žáků a délce diskuse.

★ **Seřazení podle data narození bez mluvení** (nesmí se používat mobily ani psané slovo): Aktivita je zaměřena na neverbální komunikaci a zjištění dalších informací o spolužácích. Prověří se jí také míra spolupráce mezi žáky, schopnost dodržovat pravidla a sebekázeň. Délka je různá, 5–10 minut. Aktivita se může modifikovat – seřazení podle abecedy (příjmení) apod.

★ **ERB** je jednou ze stěžejních aktivit. Přispívá k uvědomění si vlastní identity otázkami: „Jaký jsem?“, „Co čekám od života?“, „Co očekávám od této třídy?“, „Co čekám od této školy?“ Žáci dostanou předtištěný erb, který je rozdělen na čtyři pole. Jejich úkolem je nakreslit postupně do každého pole pomocí symbolů odpověď

na jednotlivé otázky. Pod erbem je nakreslená stuha, do které žáci napíší motto nebo heslo, které je jim blízké. Po vypracování zadaných úkolů si žáci ve dvojici erby vymění a vysvětlí si, co chtěli znázornit. Následuje interpretace na základě individuálních erbů žáků.

Výsledkem této aktivity by mělo být vyjádření svých priorit, uvědomění si soudržnosti s nastávajícím kolektivem a následně i se školou. Sekundárním efektem je dodržování některých zásad komunikace, jako např. umět poslouchat druhého, neskákat druhým do řeči, nechat domluvit, připojit se do diskuse a vyjádřit svůj názor. Terciárním efektem této aktivity je uvolnění napětí u úzkostnějších jedinců. Problémem bývá pro žáky symbolické vyjádření verbální odpovědi, nebo naopak odpověď verbalizovat. Na úkolu pracují i dospělí účastníci programu, což přispívá k vytvoření atmosféry důvěry, k celkovému posílení koheze třídy a zároveň třídní učitel dává najevo, že je součástí kolektivu. Navíc třídní učitel získává další informace o žácích.

★ **Policejní zpráva** je aktivita založená na předávání získaných informací. Při této aktivitě se projevuje sociální inteligence a schopnost koncentrace u žáků. Často se objevuje fakt, že žáci, kteří jsou výkonově orientovaní, s úzkostnými rysy, mají zhoršenou pohotovost k vnímání sdělovaného slova. Cílem této aktivity je ukázat, jak dochází ke komunikačnímu šumu, jak vznikají pomluvy a fámy, které mohou narušit vztahy a atmosféru ve třídě.

★ **Poker** je aktivita na prověření dovednosti sociální percepce (vnímat a posuzovat druhé), ale také na vlastní sebezpoznání, včetně sebereflexe. Forma hry je založena na modifikaci pravidel karetní hry Poker. Žáci se rozdělí do skupinek minimálně po pěti. Na kartách mají napsané pozitivní povahové vlastnosti, které přidělují jednotlivým spoluhráčům. Po vybrání všech karet z balíčku jejich majitelé zhodnotí, zda si myslí, že takové vlastnosti mají (že je ostatní dobře odhadli), nebo nemají. Žáci si uvědomí rozpor mezi sebevnímáním a tím, jak jej vnímají druhí. Po této hře následuje diskuse. Délka je velmi variabilní.

c) Uvolňovací hry

★ **Molekuly** je pohybová hra. Žáci jsou seznámeni s tím, že si zahrají na molekuly a atomy. Jako atomy volně putují prostorem do okamžiku, kdy protagonista zakřičí číslu (např. „osm“). Pak se musí rychle shluknout v příslušně velkých skupinkách. Pokud někdo přebývá, jde si sednout a ve hře nepokračuje. Hra končí, když zůstanou dva hráči. Ti jsou vyhlášeni jako nejšikovnější. Tato hra je dynamická a činí problémy žákům, kteří nemají haptické hry v oblíbě. Většinou dělají vše pro to, aby ze hry brzy vypadli. Také při konečných fázích, kdy zůstávají hrát třeba jen 4 žáci, dochází ke komplikacím – vzniku koalic, které je vhodné „trhat“, např. do různých koutů prostoru atd. Potřebný čas pro tuto aktivitu je asi 10 minut.

★ **Žonglování** je pohybová hra zaměřená na spolupráci, koncentraci a pozornost. Žáci stojí v kruhu a házejí si hadrový míček hackiss přes kruh tak, aby se vystřídali postupně všichni, tzn. každý obdrží míček jen jednou. Míček končí u toho, kdo hru začínal. Hráči si musí zapamatovat, komu míček hodili. Hra je úspěšná, pokud se žáci dostatečně soustředí, hodí tak, aby druhý žák míček chytil, a pamatují si pořadí žáků. Podstatou je, že se musí snažit všichni žáci, musím jim jít společně o to, aby hru nepokazili. Pokud zvládnou první kolo, vedoucí přidává druhý míček v krátkém časovém odstupu a žáci si ho předávají ve stejném pořadí jako v prvním kole. Žákům, kteří zvládnou házení dvěma míčky, přidává do hry stejným způsobem ještě třetí míček.

Při této aktivitě se projeví u jednotlivých žáků schopnost ovládání, ochota či neochota ke spolupráci, silná osobnost, která začne třídu organizovat (nebo naopak chce se zviditelnit) a také ochota změnit vlastní chování (z agresivního hození míče ke spolupracujícímu hodu tak, aby to druhý chytil). Následuje zpětná vazba, kde se žáci vyjadřují, jak se jim hrálo, v čem vidí problém, proč se jim třeba nedařilo. Některé třídy nezvládly ani první kolo, tj. házení jedním míčem.

d) Shrnovací závěrečné „kolečko“, zpětná vazba

Program je zakončen závěrečným kolečkem. Žáci sedí v kruhu a mají možnost shrnout své pocity a názory, které v nich program zanechal. Mohou vyjádřit svůj názor, co se jim líbilo a co ne, zda to bylo pro ně přínosné a v čem. Na závěr anonymně vyplní anketní lístek (viz příloha).

Po zjišťování zpětné vazby u seznamovacích programů využíváme anketních lístků (viz příloha).

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 akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován
- d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) o dění ve třídě nejvím 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 klid	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:	nespravedlivý:
zábavný:	nevědecký:
vždy v centru dění:	nespolehlivý:
se všemi zadobře:	osamocený:

Děkujeme Ti za spolupráci!



ADAPTAČNÍ DOPOLEDNE

akce se mi líbila, měl (a) jsem možnost lépe poznat své spolužáky 1

akce se mi celkem líbila 2

něco se mi líbilo, něco mě nebavilo 3

většina aktivit mě nebavila 4



akce se mi nelíbila vůbec 5



ADAPTAČNÍ DOPOLEDNE

akce se mi líbila, měl (a) jsem možnost lépe poznat své spolužáky 1

akce se mi celkem líbila 2

něco se mi líbilo, něco mě nebavilo 3

většina aktivit mě nebavila 4



akce se mi nelíbila vůbec 5

Použitá literatura a zdroje:

BRAUN, R.: *Psychodiagnostika v rukou výchovného poradce*. In: Berný, L., Ciprová, J., Mertin, V.: *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ*. RAABE. Praha: IPPP, 2002.

BRAUN, R.: *Školní třída, její vedení a diagnostika, Diagnostika vztahů ve školní třídě. Práce školního psychologa se třídou*. Studijní materiál ŠPC. Praha: IPPP, 2005-2006.

GILLERNOVÁ, I., ŠTETOVSKÁ, I.: *Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu*. In: Chráška, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283–292.

HERMOCHOVÁ, S.: *Hry pro život; Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8 .

KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.

MAREŠ, J.: *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: IPPP, 1998.

MAREŠ, J. a kol.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

PALÁNEK, R.: *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-5.

SVOBODOVÁ, J.: *Utváření klimatu ve školní třídě a výchovné skupině*. In: STŘELEČ, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD s.r.o., 2004, s. 82–90. ISBN 80-86633-21-7.

VYKOPALOVÁ, H.: *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

ZELINOVÁ, M.: *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZOUNKOVÁ, D.: *Zlatý fond her III*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.

Elektronický zdroj:

NĚMCOVÁ, P.: *Diagnostika škol on-line vyhodnocování dotazníků zjišťujících vztahy ve třídách*. [cit. 2011-01-06]. <http://www.diagnostikaskol.cz/index.php>

Přílohy:

Příloha č. 1. Dotazník B-3

Příloha č. 2. Anketní lístek

9. Individuální vzdělávací plán pro žáky se specifickou poruchou učení a chování

Návod na vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP)

V Integrované střední škole hotelového provozu, obchodu a služeb Příbram se vzdělávají také žáci se střední a těžkou specifickou poruchou učení (dyslexií, dysgrafií, dyskalkulií³⁴) a chování (SPUCH), a to jak v oborech ukončených maturitní zkouškou, tak v oborech poskytujících střední vzdělání s výučním listem. Žáci jsou integrováni do běžné třídy, mají ale IVP, který vychází z příslušného školního vzdělávacího programu. První IVP škola vypracovala s pomocí speciální pedagožky z pedagogicko-psychologické poradny ve školním roce 2007 / 2008.

Škola tak využívá možností daných školským zákonem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho prováděcími předpisy.

Realizace

Vzdělávání žáků podle IVP upravuje § 18 zákona č. 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, následně potom § 6 odst. 1 až 9 vyhlášky č. 73 / 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147 / 2011 Sb. Cílem IVP pro žáky se SPUCH je zmírnit vliv poruchy a podpořit její postupnou kompenzaci, případně napomoci její nápravě, a tím usnadnit žákovi přístup ke vzdělávání a zvýšit jeho konkurenceschopnost na trhu práce. I když se v oblasti středního vzdělávání předpokládá stabilizace potíží a automatické využívání kompenzačních mechanismů, které si žák osvojil v průběhu základního vzdělávání, může se stát, jak ukazuje příklad žákyně s dyskalkulií, že porucha nebyla na základní škole podchycena, nebo se žák nedokáže dostatečně vyrovnat s novými požadavky, které na něj klade odborné vzdělávání.

IVP je součástí plánování vzdělávacího procesu u žáka se SPUCH. Vzdělávání žáka podle IVP povoluje ředitel školy na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonných zástupců nezletilého žáka, podpořené písemným vyjádřením poradenského zařízení. Je vypracován týmem pedagogů, především učitelů toho vyučovacího předmětu, který diagnóza žáka nejvíce ovlivňuje. Metodickou pomoc při tvorbě a realizaci IVP zajišťují výchovný poradce a pověřený pracovník poradenského zařízení, popř. školní psycholog.

U žáků SOŠ a SOU je pro vypracování IVP specifické, že jeho cíle musí být v souladu s požadavky na kompetence absolventa příslušného oboru, a to jak v oblasti teoretického vzdělávání, tak v oblasti praktického vyučování, zvl. odborného výcviku.

Tři kroky při tvorbě IVP

- Prvním krokem je posouzení aktuálního stavu SPUCH u žáka odborným poradenským pracovištěm formou následného speciálně-pedagogického vyšetření navazujícího na situaci v období povinné školní docházky (pokud je to vzhledem k požadavkům zvoleného oboru středního vzdělávání nezbytné). Odborné pracoviště, zpravidla pedagogicko-psychologická poradna (dále jen: PPP), vypracuje také doporučení k integraci a podklady pro IVP. Platnost posudku a doporučení je zpravidla 2 roky.
- Dalším krokem je stanovení vzdělávacích cílů v příslušných vyučovacích předmětech, odpovídajících vzdělávacím možnostem a potřebám žáka.
- Třetí krok tvoří samotné vypracování IVP.

V průběhu tvorby IVP je nutná spolupráce všech pedagogů (výchovného poradce, popř. metodika prevence jedná-li se o žáka se specifickou poruchou chování, třídního učitele žáka, učitelů příslušných vyučovacích předmětů, ředitele školy), pracovníka poradenského zařízení, samotného žáka a v případě nezletilých žáků jejich zákonných zástupců.

Vzhledem k náročnosti práce s kolektivem, kde je vzděláván integrovaný žák, je nutná také příprava třídního učitele. Osvědčuje se spolupráce se školním psychologem.

Důležité také je, aby se všichni učitelé vyučující žáka se SPUCH seznámili se specifikou této poruchy a s vhodnými metodami výuky v jejich předmětu.

³⁴ Viz kapitola Průběh a zakončení vzdělávání u žákyně s dyskalkulií.

Harmonogram tvorby IVP

Pokud se týká jednotlivých kroků při zpracování IVP, lze doporučit následující časový harmonogram:

- Červen–srpen: seznámení se s posudkem a doporučením PPP. V případě skončení platnosti posudku je třeba provést aktuální zjištění stavu SPUCH u žáka (škola doporučí žákovi nebo jeho zákonnému zástupci provedení nového vyšetření, vlastní vyšetření si zajistí žák nebo jeho zákonný zástupce sám). Poslední týden v srpnu, nejpozději první týden v září, podá zletilý žák řediteli školy žádost o povolení vzdělávání podle IVP; v případě nezletilého žáka žádají o IVP jeho zákonní zástupci a žák se k žádosti připojí svým podpisem.
- Září: ředitel školy na základě žádosti žáka podložené doporučením z PPP rozhodne o povolení výuky podle IVP a zajistí jeho vypracování. IVP musí být vypracován nejpozději 30 dnů po nástupu žáka do školy.

Při vypracovávání IVP se vychází ze závěrů vyšetření PPP a doporučení speciálního pedagoga a psychologa k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (diagnostický závěr, platnost odborného posudku, návrh rozsahu a způsobu poskytování speciálně pedagogické / psychologické péče, doporučená vzdělávací opatření) a především z podkladů pro IVP, kterými jsou ŠVP a vzdělávací opatření doporučená odborným pracovištěm.

Náležitosti individuálního vzdělávacího plánu

Obsah a náležitosti IVP jsou vymezeny vyhláškou MŠMT č. 73/2005 Sb., § 6.

Při jejich rozpracování do IVP lze použít např. tuto strukturu:

- Název školy.
- Název školního vzdělávacího programu.
- Údaje o žákovi:
 - jméno a příjmení žáka,
 - datum narození,
 - třída,
 - obor vzdělání.
- Jméno třídní učitelky / třídního učitele.
- Informace o vyšetření žáka v poradenském pracovišti a popis postižení žáka:
 - místo a datum posledního vyšetření (např. *Vyšetření v PPP Středočeského kraje Příbram, dne 11. 6. 2011*),
 - platnost posudku (např. *do konce školního roku 2011 / 2012*),
 - diagnóza speciálního pedagoga (např. *specifická porucha učení ve smyslu dyskalkulie těžkého stupně*),
 - pedagogická diagnóza učitele (např. *žák je snaživý, má zájem zvládnout učivo, při pozitivní odezvě se aktivně zapojuje do činnosti třídy, v přístupu k žákovi je nutné respektovat individuální tempo práce*). Problematické u žáků 1. ročníků, které učitel ještě nezná.
- Charakteristika / popis přístupů uplatňovaných ve vzdělávání žáka v konkrétním vyučovacím předmětu:
 - název vyučovacích předmětů,
 - název ŠVP,
 - konkrétní cíle výuky pro učitele (např. *naučit žáka efektivně numericky počítat v matematice, matematizovat jednoduché reálné situace, logicky ověřovat výsledky řešení a další*),
 - časové a obsahové rozvržení výuky, plánované výsledky (např. *1. pololetí školního roku ...: Funkce – sestrojí graf jednoduché funkce, určí charakter proměnné, ...*),
 - metody výuky a formy zadávání úkolů (např. *poskytovat individuální instrukce při zadávání úkolů, klást důraz na názornost a zadávat praktické příklady, kontrolovat pochopení zadání úkolu a dílčí postupy řešení, poskytovat žákovi dostatek času na pochopení a vypracování úkolu a sebekontrolu, vést žáka k používání kalkulátoru, ICT a tabulek jako základních učebních pomůcek aj.*),
 - způsob hodnocení (např. *ústně, poskytovat žákovi často zpětnou vazbu o jeho výsledcích, oceňovat jeho snahu a zájem*), *kritéria hodnocení a klasifikace (za co bude žák s ohledem na jeho postižení hodnocen)*,
 - další doporučené pedagogické přístupy (např. *je nutný klidný přístup, nezvyšovat hlas a zadání raději zopakovat*),
 - nezbytné kompenzační pomůcky, vybavení, učebnice atd. (např. *kalkulátor, převodní tabulky pro normování a kalkulaci, tabulky grafů a další*).

- Popis spoluúčasti žáka na vzdělávání (např. *časté procvičování a pravidelná domácí příprava, aktivní a pozitivní přístup, nošení kompenzačních pomůcek, matematizace reálných situací doma i na odborném výcviku*).
- Popis spolupráce zákonných zástupců je-li to nezbytné, např. u žáků z málo podnětného prostředí (např. *dohled nad domácí přípravou žáka, udržování kontaktu s učitelem předmětu a sledování pokroků žáka, povzbuzování a pozitivní motivace, zajištění reedukace a doučování a další*).
- Jméno pracovníka poradenského zařízení spolupracujícího se školou.
- Jména pracovníků školy, kteří se podíleli na vypracování IVP; datum vypracování.
- Místo pro vyjádření k IVP a souhlas zákonných zástupců v případě nezletilého žáka.
- Datum schválení IVP oběma stranami a podpisy (*ředitel školy, třídní učitel, vyučující, výchovný poradce, žák – případně jeho zákonní zástupci*).

Po vypracování IVP musí být žák s tímto plánem seznámen – tuto skutečnost potvrdí svým podpisem, u nezletilého žáka i podpisem zákonného zástupce.

V průběhu školního roku může být IVP na základě konzultací doplňován a upravován. Plnění opatření a postupů IVP i všechny další změny sleduje a dvakrát do roka vyhodnocuje školské poradenské pracoviště. Pokud pracovník poradenského pracoviště shledá nedostatky, uvede toto zjištění ve zprávě (zápisu z metodické návštěvy), kterou předkládá řediteli školy.

Použitá literatura a zdroje

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 16, § 18.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Zprávy a doporučení pedagogicko-psychologické poradny Středočeského kraje, pracoviště Příbram a Hořovice.

10. Pojetí odborného vzdělávání v oborech vzdělání kategorie E

Obory vzdělání kategorie E připravují žáky ve dvou nebo tříletých vzdělávacích programech pro výkon méně náročných povolání a pracovních činností. Jsou určeny zejména pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, především pro žáky s lehkým mentálním postižením. Vzdělávání je ukončeno závěrečnou zkouškou a absolvent získá výuční list.

Tyto obory se vyučují jak v samostatných školách (např. v odborných učilištích), tak v běžných školách paralelně s jinými obory vzdělání.

Při přípravě na povolání v oborech kategorie E existuje pouze denní forma vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Absolvováním 2 letých i 3 letých oborů vzdělání získají žáci stupeň vzdělání „střední vzdělání s výučním listem“ (viz § 58, odstavec 3 školského zákona). Pokračovat v dalším vzdělávání v navazujícím nástavbovém oboru však mohou pouze absolventi 3 letých oborů vzdělávání, viz § 83, odstavec 1 školského zákona. Je třeba si však uvědomit, že pokračování ve studiu nástavbového oboru, jehož výstupem je maturitní zkouška, je pro absolventy oborů vzdělání kategorie E velmi obtížné. Vzdělání v nástavbovém oboru navazuje na předcházející tříleté vzdělávání v učebních oborech kategorie H, a proto absolventi oborů kategorie E budou mít deficit ve znalostech a dovednostech, zejména v oblastech vzdělávání, které jsou ověřovány ve společné části maturitní zkoušky, např. v českém a cizím jazyce (cizí jazyk je v oborech E nepovinný, zařazení do výuky je v kompetenci školy), ve společenskovedním vzdělávání, v matematickém, přírodovědném aj. vzdělávání.

Přijímání ke vzdělávání se řídí školským zákonem, podmínky zdravotní způsobilosti jsou stanoveny v Nařízení vlády č. 689/2004 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, především:

- nařízení vlády č. 224/2007 Sb., (zohledněna zdravotní způsobilost žáka)
- nařízení vlády č. 268/2008 Sb.,
- nařízení vlády č. 242/2009 Sb.,
- a současné nařízení vlády č. 211/2010 Sb.³⁵

Vzdělávání se ukončuje závěrečnou zkouškou, obsah a organizace závěrečné zkoušky se řídí platnými předpisy. Složením závěrečné zkoušky žáci získají vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list v oboru. Od roku 2011 mohou žáci získat i výuční list podle jednotného zadání závěrečné zkoušky.

Soustava oborů vzdělání kategorie E

V souvislosti s kurikulární reformou a zaváděním rámcových a školních vzdělávacích programů byla přehodnocena soustava oborů vzdělání a ve spolupráci se zaměstnavateli, příslušnými školami, odborem speciálního vzdělávání MŠMT a dalšími odborníky byla navržena nová soustava tak, aby lépe zohledňovala možnost uplatnění absolventů na trhu práce, jejich speciální vzdělávací i pracovní potřeby a možnosti. Nová soustava oborů vzdělání zahrnuje celkem 36 oborů, z toho 11 dvouletých a 25 tříletých. Bylo nahrazeno 97 oborů vzdělání z předcházející soustavy oborů vzdělání.

Nové obory vzdělání jsou zastoupeny ve 14 skupinách oborů vzdělání z dosavadních 31 skupin. Počet oborů v jednotlivých skupinách je různý, vliv na počet oborů má zejména šíře a charakter konkrétního sektoru včetně počtu povolání na kvalifikační úrovni 2 a koncepce konkrétních oborů vzdělání. Např. ve skupině 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie je zařazeno 9 oborů vzdělání kategorie E, v jiných skupinách je pouze 1 obor vzdělání (např. ve skupinách strojírenství, elektrotechnika, kožedělná a obuvnická výroba, obchod, osobní a provozní služby, sociální péče), asi v polovině skupin oborů z celkového počtu 31 se nevyskytuje žádný obor vzdělání.

Při přípravě návrhu nové soustavy oborů vzdělání i při tvorbě RVP byly zohledněny především potřeby žáků připravujících se v daných oborech vzdělání, dále legislativní požadavky týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména žáků se zdravotním postižením, zkušenosti a názory pedagogických pracovníků z OU a odborníků z oblasti speciálního vzdělávání z VÚP, částečně i požadavky zástupců sociálních partnerů – firem, ve kterých někteří žáci najdou uplatnění po absolvování oboru.

Obory vzdělání, tedy i RVP, jsou koncipovány jako monotypní připravující pro jedno povolání, nebo v návaznosti na více příbuzných povolání stejné kvalifikační úrovně.

Rámcové vzdělávací programy

Tvorba rámcových vzdělávacích programů (RVP) probíhala v několika etapách (2008–2010) paralelně s tvorbou RVP pro jiné soustavy oborů vzdělání. Na zpracování RVP se podílely školy, které mají s výukou těchto oborů delší zkušenosti, a jiní odborníci. Návrhy RVP byly vždy zasílány k připomínkám na všechny školy vyučující tyto obory vzdělání a v rámci schvalovacího řízení se k nim vyjadřovali zástupci sociálních partnerů – resortní ministerstva, Hospodářské komory, zaměstnavatelské svazy a další instituce.

Východiskem pro tvorbu RVP pro uvedené obory a postupné naplňování soustavy oborů se staly návrhy profesních profilů (návaznost na dělnická a jiná jednoduchá povolání, předchůdci úplných kvalifikací), *rámcový vzdělávací program pro základní školy včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a příslušné právní normy*. Pro zpracování byla zvolena stejná koncepce a struktura RVP jako v jiných oborech středního odborného vzdělávání, čímž se zajistila jednotnost kurikulárních dokumentů odborného vzdělávání a usnadnila práce středním odborným školám a učilištím při tvorbě jejich školních vzdělávacích programů.

RVP jsou zpracovány tak, aby zajišťovaly srovnatelnou úroveň odborného vzdělávání a přípravy všech absolventů a aby zároveň umožňovaly škole reagovat na potřeby trhu práce v regionu nebo vytvářet odborná zaměření směrem k určitým skupinám odborných činností.

Vlastní proces tvorby RVP zahrnoval: zpracování návrhu, projednání a stanovení koncepce obecné a společné části RVP, zpracování dílčích návrhů, projednání a stanovení koncepce odborné části RVP, zpracování RVP pro konkrétní obory v oborových skupinách nebo v dílčích pracovních týmech oborových skupin, široké připomínkové řízení k navrženým RVP, dopracovávání RVP a vypořádání připomínek, vydání RVP MŠMT.

Některá specifika RVP oborů E

Rámcové vzdělávací programy oborů kategorie E navazují na RVP základního vzdělávání, konkrétně na Přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. To se projevuje zejména v oblasti všeobecného vzdělávání a klíčových kompetencí.

Pojetí a cíle středního odborného vzdělání jsou v oborech E, resp. v jejich RVP, koncipovány obdobně jako v RVP jiných kategorií oborů vzdělání, ale byly modifikovány podle vzdělávacích možností a schopností žáků. Zejména byla více zdůrazněna nutnost respektovat schopnosti a učební předpoklady žáků (uchazečů). I zde směřují obecné cíle vzdělávání k přípravě žáků na úspěšný osobní, občanský a pracovní život v měnících se životních podmínkách 21. století, formulované jako dílčí cíle učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být a učit se žít společně.

Kompetence absolventa

Obecné cíle vzdělávání jsou v RVP dále konkretizovány jako požadavky na všeobecné a odborné kompetence – tj. vědomosti, dovednosti, postoje a jiné schopnosti absolventa daného oboru a stupně vzdělání. Kompetence jsou popsány tak, aby vyjadřovaly, jaké činnosti bude absolvent schopen vykonávat, jak by se měl projevovat, využívat získané znalosti a dovednosti, a to v míře odpovídající jeho osobnostním možnostem. Uvedené kompetence představují rámce profilu absolventa příslušného oboru vzdělání a následně i absolventa školního vzdělávacího programu.

RVP vymezují soubor 8 *klíčových kompetencí*, které jsou v současné době považovány za důležité pro vzdělávání i pro uplatnění v životě a práci:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- komunikativní kompetence,
- personální a sociální kompetence,
- občanské kompetence a kulturní povědomí,
- matematické kompetence,
- kompetence k pracovnímu uplatnění,
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

³⁵ Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání.

Tento soubor je stejný jako v jiných oborech odborného vzdělávání, avšak jednotlivé kompetence byly upraveny s ohledem na předpoklady žáků. Například komunikativní kompetence pro obory E a H (tříleté učební obory) je vymezena následovně:

Obor kategorie E:

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni podle svých schopností a možností vyjadřovat se v písemné i ústní formě v různých učebních, životních i pracovních situacích, tzn., že absolventi by měli:

- *vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat při oficiálním jednání (např. při jednání se zaměstnavatelem, na úřadech apod.);*
- *formulovat své myšlenky srozumitelně;*
- *naslouchat pozorně druhým, tzn. vyjadřovat se přiměřeně tématu diskuse;*
- *zpracovávat věcně správně a srozumitelně přiměřeně náročné texty na běžná i odborná témata, pracovní a jiné písemnosti (žádosti a podání na instituce, zaměstnavatelům apod., strukturovaný životopis, vyplňovat formuláře aj.);*
- *vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování.*

Obor kategorie H:

Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni vyjadřovat se v písemné i ústní formě v různých učebních, životních i pracovních situacích, tzn., že absolventi by měli:

- *vyjadřovat se přiměřeně k účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat;*
- *formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně;*
- *účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje;*
- *zpracovávat běžné administrativní písemnosti a pracovní dokumenty;*
- *dodržovat jazykové a stylistické normy i odbornou terminologii;*
- *zaznamenávat písemně podstatné myšlenky a údaje z textů a projevů jiných lidí (přednášek, diskusí, porad apod.);*
- *vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování;*
- *vyjadřovat se přiměřeně k účelu jednání a komunikační situaci v cizím jazyce, číst s porozuměním cizojazyčný text.*

Klíčové kompetence jsou vymezeny jednotně pro všechny obory vzdělání. Naproti tomu *odborné kompetence* se liší podle profesního zaměření jednotlivých oborů, s výjimkou tří kompetencí společných pro všechny obory, a to kompetencí (poslední dvě kompetence jsou svojí dikcí shodné s kompetencemi oborů H):

- dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci,
- usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb,
- jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje.

Odborné kompetence vycházejí z obsahu a charakteru povolání, na která obor připravuje, zde konkrétně povolání zejména kvalifikační úrovně 2 (nyní úrovně 2 EQF – Evropského kvalifikačního rámce). Byly stanoveny na základě profesních profilů, kvalifikačních standardů a jiných popisů povolání, na jejichž zpracování se podíleli také vybraní představitelé zaměstnavatelů.

Příklad odborné kompetence z oboru 66-51-E/01 prodavačské práce:

Manipulovat se zbožím a s obaly v obchodně-provozní jednotce, tzn., aby absolventi:

- *pomáhali při odběru a přejímce zboží, při jeho kontrole včetně ověření záruční doby, doby použitelnosti, minimální trvanlivosti;*
- *skladovali, ošetřovali a manipulovali se zbožím a s obaly v souladu s hygienickými a bezpečnostními předpisy;*
- *bezpečně pracovali s přístroji, strojovým a jiným zařízením prodejny v souladu s jejich určením;*
- *upravovali a připravovali vybrané skupiny zboží k prodeji;*
- *prodávali vybrané skupiny zboží, při prodeji zboží dodržovali zásady obchodní činnosti;*
- *prováděli základní aranžérské činnosti spojené s vystavováním a prodejem zboží.*

Na odborné kompetence v RVP navazuje kapitola popisující možnosti uplatnění absolventa na trhu práce.

Obsah vzdělávání

Obsah vzdělávání, tj. učivo, a požadované – předpokládané výsledky jeho osvojení jsou v RVP stanoveny v tzv. kurikulárních rámcích pro jednotlivé oblasti vzdělávání. Jedná se o tyto oblasti vzdělávání:

- Jazykové vzdělávání a komunikace,
- Občanský vzdělávací základ,
- Matematické vzdělávání,
- Estetické vzdělávání,
- Vzdělávání pro zdraví,
- Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích a
- Odborné vzdělávání.

Oblasti všeobecného vzdělávání navazují na vzdělávací oblasti v RVP ZV, konkrétně na Přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Přírodovědné vzdělávání nebylo do RVP zařazeno, předpokládalo se, že pokud kompetence a vědomosti z této oblasti budou žádoucí, zejména s ohledem na potřeby oboru, budou součástí odborných kompetencí a odborných obsahových okruhů (v tomto směru jsou vždy zařazeny požadavky na ochranu životního prostředí a ekologické chování pracovníka). Škola ovšem může zařadit vybrané přírodovědné učivo (nebo vyučovací předmět) do svého ŠVP v rámci disponibilních hodin.

Jazykové vzdělávání a komunikace se člení na Vzdělávání a komunikace v českém jazyce, které je pro rozpracování do ŠVP povinné, a Vzdělávání a komunikace v cizím jazyce, které je pro zapracování do ŠVP doporučeno. Potřebnou časovou dotaci získá škola z disponibilních hodin. Aby byla výuka cizího jazyka efektivní, doporučuje se zařadit minimálně 2 vyučovací hodiny týdně.

Na rozdíl od RVP jiných kategorií oborů vzdělání nebylo do RVP oborů E zařazeno samostatně Ekonomické vzdělávání, protože se předpokládalo, že dílčí kompetence a vědomosti žádoucí pro konkrétní obor mohou být rozpracovány v konkrétním ŠVP v některém odborném předmětu a hodiny mohou být čerpány z disponibilních hodin. Přesto jsou i zde zařazeny požadavky na elementární ekonomické znalosti a dovednosti a zejména na finanční gramotnost žáků, a to v rámci Občanského vzdělávacího základu – Člověk a hospodářství.

Vzdělávací oblast odborného vzdělávání se dále člení do obsahových okruhů podle charakteru a šíře konkrétních oborů vzdělávání. V širěji koncipovaných oborech vzdělání, kde není reálné připravit žáky na celou šíři těchto činností, se v RVP člení odborná oblast vzdělávání na společný základ a profilové obsahové okruhy, které jsou variantní a škola je zařazuje do svého ŠVP podle podmínek, zájmu žáků a možností jejich uplatnění na regionálním trhu práce. Příkladem je tříletý obor vzdělání 29-51-E/01 *Potravinářská výroba* se společným obsahovým okruhem Technická a technologická příprava a profilovými obsahovými okruhy pro cukrářskou výrobu, řeznicko-uzenářskou výrobu a mlékárenské práce, nebo dvouletý obor vzdělání 31-5-E/01 *Textilní a oděvní výroba* se společným obsahovým okruhem Textilní materiály a textilie a profilovými obsahovými okruhy Textilní výroba a Oděvní výroba.

Časové rozvržení obsahu vzdělávání

Časové dotace pro jednotlivé oblasti vzdělávání jsou stanoveny v kapitole Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání. Kromě povinných minimálních časových dotací pro jednotlivé vzdělávací oblasti a obsahové okruhy je zde stanoven nezbytný rozsah praktického vyučování – odborného výcviku, minimální počet vyučovacích hodin týdně a počet disponibilních hodin pro školu, které využije při tvorbě ŠVP podle vlastního uvážení.

Formálně je Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání zpracováno stejným způsobem jako u jiných kategorií oborů středního odborného vzdělávání, je zde však zdůrazněna návaznost na RVP ZV a přílohu upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, vymezen vyšší rozsah praktických činností a doporučení zařadit do ŠVP podle schopností a zájmu žáků výuku cizího jazyka, protože dle RVP není povinná.

Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání oboru 31-59-E/01 Šití oděvů

Vzdělávací oblasti a obsahové okruhy	Minimální počet vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání	
	týdenních	celkový
Jazykové vzdělávání – český jazyk	2	64
Občanský vzdělávací základ	3	96
Matematické vzdělávání	3	96
Estetické vzdělávání	1	32
Vzdělávání pro zdraví	3	96
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	3	96
Technická příprava	14	448
Oděvní techniky	6	192
Šití oděvů	42	1 344
Disponibilní hodiny	19	608
celkem	96	3 072

Průřezová témata

Průřezová témata jsou 4 podobně jako v oborech kategorie H, a to: Občan v demokratické společnosti, Člověk a životní prostředí, Člověk a svět práce a Informační a komunikační technologie. Obsah těchto témat je upraven s ohledem na vzdělávací potřeby a možnosti žáků. Zvláštní význam pak má průřezové téma Člověk a životní prostředí, protože v RVP není zařazena vzdělávací oblast přírodovědné vzdělávání. Zařazení všech průřezových témat do ŠVP je povinné, způsob a formy jejich realizace si určuje škola sama.³⁶

Tvorba ŠVP pro obory vzdělání kategorie E

Pro tvorbu ŠVP platí podobně jako pro jiné kategorie oborů vzdělání § 3, odstavec 2 školského zákona, ve kterém se uvádí: „Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, ...“. Ve smyslu závaznosti povinného obsahu a rozsahu RVP a šíře rozmanitosti vzdělávacích možností a schopností žáků připravujících se v oborech kategorie E, je důležité při tvorbě ŠVP, ale i při výuce podle ŠVP vážit reálné možnosti žáků. V případě těchto žáků platí více než kde jinde, že některé klíčové i odborné kompetence stanovené v RVP a ŠVP žáci zvládnou na výbornou, jiné na dobrou, některé na dostatečnou či nedostatečnou.

Pro tvorbu ŠVP pro obory vzdělání kategorie E platí stejné zásady a postupy jako pro tvorbu ŠVP pro jiné kategorie oborů vzdělání středního odborného vzdělávání. Požadavky na ŠVP jsou vymezeny v kapitole 9. Zásady tvorby školního vzdělávacího programu, postupy a doporučení pro zpracování ŠVP jsou blíže rozvedeny v metodice tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU (NÚOV, Praha 2007, 2008; <http://www.kurikulum.nuov.cz>).

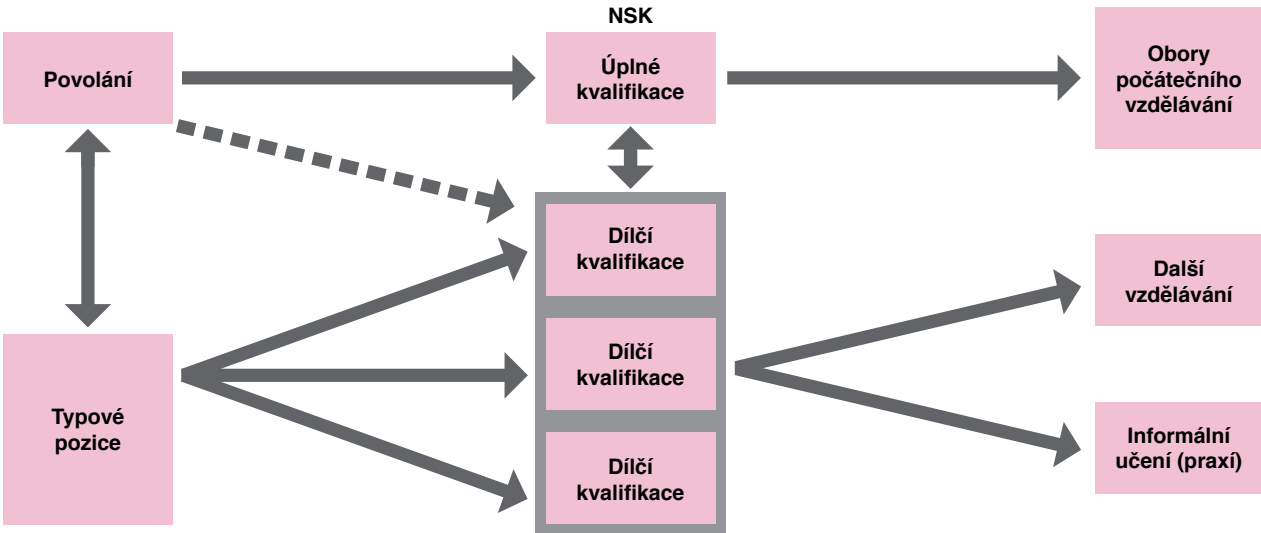
Vazba odborného vzdělávání a RVP na trh práce

Obory vzdělání kategorie E podobně jako obory vzdělání kategorie H a M jsou součástí odborného vzdělávání a velmi úzce navazují na svět práce.

Propojení odborného vzdělávání a trhu práce je uvedeno v každém RVP v kap. 1.2 Pojetí rámcových vzdělávacích programů, pro obory vzdělání kategorie E na straně 3:

- Požadavky na odborné vzdělávání a způsobilosti (kompetence) absolventů vycházejí z požadavků trhu práce popsanych v profesních profilech a kvalifikačních standardech, na jejichž zpracování se podíleli také vybraní představitelé zaměstnavatelů.
- RVP jsou zpracovány tak, aby zajišťovaly srovnatelnou úroveň odborného vzdělávání a přípravy všech absolventů a aby zároveň umožňovaly škole reagovat na potřeby trhu práce v regionu nebo vytvářet odborná zaměření směrem k určitým skupinám odborných činností.

Propojení odborného vzdělávání a světa práce je patrné z dále uvedeného obrázku



Obrázek je z publikace Metodika naplňování Národní soustavy kvalifikací, zpracováno v projektu NSK2, Doplněné a upravené vydání, NÚOV, Praha, 2011

Od konkrétních povolání z Národní soustavy povolání jsou odvozeny konkrétní kvalifikační standardy úplných kvalifikací v Národní soustavě kvalifikací a od kvalifikačních standardů úplných kvalifikací jsou odvozeny rámcové vzdělávací programy oborů vzdělání počátečního vzdělávání, mezi něž náleží i obory vzdělání kategorie E. Často se pro toto propojení světa práce a vzdělávání používá pojem „most spojující svět práce a svět vzdělávání“.

Úplná kvalifikace je dle zákona č. 179 / 2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání definována jako „odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně všechny pracovní činnosti v určitém povolání“.

Příklad úplné kvalifikace:

KVALIFIKAČNÍ STANDARD

Úplná kvalifikace
PRODAVAČSKÉ PRÁCE, 66-51-E/01

kvalifikační úroveň 2
Článek I. ODBORNÁ ZPŮSOBILOST

Kód	Název	Úroveň
A.3.H.1.1.010	Posuzování kvality zboží	2
A.8.H.1.1.021	Článek II. Inventarizace zboží v prodejně	2
C.3.K.1.2.009	Úprava a aranžování zboží v prodejnách	2
C.6.H.1.1.002	Přejímka, skladování, ošetřování zboží a manipulace se zbožím v prodejně	2
C.5.H.1.1.015	Úklid pracoviště	2
1) D. 4.H.1.1.090	Obsluha strojů a zařízení pro úklid v obchodně provozní jednotce	2
2) A.3.H.1.1.022	a) Dodržování hygienických a bezpečnostních předpisů	2

³⁶Na podporu realizace průřezových témat byla vydána v rámci projektu Kurikulum S metodická příručka Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol. Díl 1 a 2. Národní ústav pro vzdělávání (dříve NÚOV). Praha 2011.

Obecná způsobilost
úroveň: 1 – elementární; 2 – pokročilá; 3 – vysoká

Kód	Název	Úroveň způsobilostí
A	řízení lidí	
B	organizovni a plánování práce	
C	motivování lidí	
D	jednání s lidmi	1
E	vyjednávání	
F	prezentování	1
G	písemný projev a komunikace	1
H	týmová práce	1
I	práce s informacemi	
J	analyzování a řešení problémů	
K	rozhodování	
L	pružnost v myšlení a jednání (adaptabilita, flexibilita, přizpůsobivost, improvizace, způsobilosti)	
M	tvořivé myšlení	
P	jazykové způsobilosti	1
Q	technické způsobilosti	1
R	počítačové způsobilosti	1
S	numerické způsobilosti	1
T	ekonomické způsobilosti	1
U	právní způsobilost	
V	řízení motorových vozidel	
Z	osobnostní rozvoj	1

Vazba na povolání:
Pomocný pracovník v obchodě

11. Kariérové poradenství pro osoby se zdravotním postižením není luxus, ale motivace a pomoc k aktivnímu životu

Lidé se zdravotním postižením mají většinou stejné aspirace a životní plány jako lidé bez znevýhodnění. Chtějí být společností užiteční, pracovně se realizovat, založit rodinu, věnovat se svým zájmům. Povinností státu je vytvářet takové podmínky, aby mohli své cíle naplňovat, a to jak osoby, které žijí s postižením od narození, tak jednotlivci, kterým se změnil zdravotní stav následkem úrazu nebo vážného onemocnění v průběhu života.

Otázkami vyrovnávání příležitostí a naplňování práva na nezávislý a důstojný život osob se zdravotním postižením se Česká republika zabývá dlouhodobě. S cílem zachovat kvalitu života v maximální míře se státní politika zaměřuje na odstraňování diskriminačních faktorů a nastavuje systémy, které zaručí rovný přístup ve všech lidských činnostech, včetně přístupu ke vzdělávání, informacím a komunikaci.

Do oblasti středního vzdělávání se tento trend promítá prostřednictvím systémových opatření, diverzifikovaných vzdělávacích trajektorií, změn v organizaci vzdělávání, zkvalitňování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáků a rozvoje podpůrných opatření, včetně augmentativních³⁷ a alternativních komunikačních systémů a pomůcek. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením by kromě hodnoty jako takové mělo vést k seberealizaci a ekonomicky aktivnímu životu, tzn. k profesnímu uplatnění a zapojení do celospolečenského dění.

Cíle kariérového poradenství

Na cestě k naplňování osobních cílů, při výběru vzdělávání, plánování budoucího uplatnění a rozvojových aktivitách hraje klíčovou úlohu kariérové poradenství. Vytváří pevné pojetí mezi vzděláváním a sférou práce a pomáhá eliminovat rizika spojená s pracovním uplatňováním. Podmínkou účinnosti kariérového poradenství je status veřejné služby a zajištění široké dostupnosti všem občanům, tzn. nejen v rámci školního vzdělávání, ale i mimo školu. Poradenství musí mít motivační charakter, v uživateli (žákovi, klientovi) by mělo vzbuzovat zájem o osobní rozvoj a mobilizovat vlastní síly k řešení problému. Pro žáky se zdravotním postižením má kariérové poradenství mimořádný význam z více důvodů, kdy musí vyvolávat aktivní zájem o svou budoucnost a zároveň nabízet různé cesty.

Pojem kariérové poradenství se u nás zavedl teprve nedávno. Přinesl nový pohled na rozvoj lidského potenciálu a širší souvislosti spojené s celým životem jedince. V tomto smyslu je dnes přesnější výraz **celoživotní kariérové poradenství**. Zahrnuje komplex poradenských služeb, které pomáhají jednotlivcům jak při rozhodování v otázkách vzdělávání a osobního nebo profesního rozvoje, tak při hledání zaměstnání. Uživateli kariérového poradenství tak mohou být žáci škol a jedinci, kteří ještě nevstoupili na trh práce, ale i dospělí, kteří se chtějí dále vzdělávat nebo hledají nové uplatnění, a lidé, kteří se po delší době vrací na pracovní trh (např. dlouhodobě nezaměstnaní).

Podstata kariérového poradenství spočívá v motivaci k rozvíjení potenciálu jedince, které jednoznačně zvyšuje jeho uplatnitelnost na trhu práce. Moderní kariérové poradenství užívá v tomto smyslu pojem **flexicurity** (slovo složené z anglických slov flexibility a security). Představuje dobře připravenou flexibilní pracovní sílu s širokými kompetencemi pro zaměstnavatele, která je zároveň svými znalostmi a dovednostmi zabezpečena proti nezaměstnanosti.

Školní kariérové poradenství

Na středních školách jsou v roli poskytovatelů kariérového poradenství obvykle *výchovní poradci a třídní učitelé, ale i další učitelé*. Se žáky mohou pracovat každodenně, vést je, vzdělávat a informovat tak, aby byli všestranně připraveni jak na další vzdělávání, tak pro praktický život. Na základě legislativního ukotvení nové koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) se ve školách rozvíjí tzv. **školní poradenská pracoviště**, která rozšiřují služby o působení *psychologa, speciálního pedagoga a metodika prevence*. Tým odborníků by měl zajistit vyšší kvalitu poradenství a rychlou dostupnost pro žáky a jejich rodiče.

³⁷ Augmentativní komunikace = systémy, které podporují již existující komunikační možnosti postižených jedinců, zvyšují kvalitu rozumění jejich řeči a usnadňují jim vyjadřování. Hraje důležitou roli při integraci postižených s komunikačním i problémy. Pedagogický slovník. Průcha, J. a kol. Portál, s.r.o. Praha 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Zatímco výchovní poradci se budou věnovat výhradně kariérovému poradenství, školní specialisté mohou řešit výchovné problémy a vzdělávací potřeby žáků. Tento model je školami hodnocen poměrně pozitivně, zejména v souvislosti s nárůstem speciálních vzdělávacích potřeb žáků a častějším výskytem sociálně patologických jevů. Za zajištění, rozsah a kvalitu školních poradenských služeb odpovídá ředitel školy, externě jsou tyto služby hodnoceny Českou školní inspekcí.

Dnes je **výchovný (kariérový) poradce** ve škole spíše průvodcem, rádcem, trenérem a koučem. Žáky provází na cestě poznávání a mohou s ním konzultovat své problémy. Důležitým aspektem je osobnost poradce a jeho schopnost komunikovat se žáky (podle šetření NÚV o službách kariérového poradenství žáci vysoce oceňují u školních poradců vedle odborných znalostí i respekt vůči žákovi). Ve školách je kariérové poradenství realizováno dvěma formami, z nichž frekventovanější je skupina v rámci výuky. Individuální služby závisí na poptávce a potřebách žáků, případně rodičů. Pro zvyšování kvality školního kariérového poradenství je v zájmu každé školy, aby průběžně zjišťovala názory, postoje a potřeby žáků i jejich rodičů, např. formou anonymního dotazníkového šetření, diskuze na školním webu apod.

Žáci se zdravotním postižením se zpravidla neobejdou bez služeb **speciálně pedagogických center**, která koexistují se speciálními školami, ale poskytují pomoc i žákům integrovaným v běžných školách. Poskytují servis podle individuálních potřeb žáka a zajišťují podpůrnou péči a odbornou pomoc při pedagogické a sociální integraci žáků, jejich zákonným zástupcům i pedagogům, kteří s těmito žáky pracují. Školy, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením, by měly s takovým pracovištěm úzce spolupracovat, stejně tak je nutná spolupráce rodičů a dalších odborníků, např. lékařů, sociálních pracovníků.

Mimoškolní poradenství

Své potřeby a problémy mohou žáci se zdravotním postižením a jejich rodiče konzultovat podle svého uvážení i mimo školní prostředí. V rezortu práce a sociálních věcí působí hustá síť **informačních a poradenských středisek při úřadech práce**, která disponují aktuálními informacemi o situaci na trhu práce, žádaných profesích a obsahu pracovních činností. V oblasti školství se centrálně zabývá problematikou žáků a absolventů se zdravotním postižením Národní ústav pro vzdělávání a jeho **Centrum kariérového poradenství**, které poskytuje žákům i dospělým lidem se zdravotním postižením konzultace k počátečnímu i dalšímu vzdělávání, informace o obsahu vzdělávání a nabídce středních a vyšších odborných škol. Existují však i další organizace, které se kariérovým poradenstvím zabývají, např. síť **informačních center pro mládež při Národním institutu dětí a mládež**.

Kariérové vzdělávání

Významnou složkou kariérového poradenství je kariérové vzdělávání, jehož smyslem je celoživotně rozvíjet jedince podle jeho individuálních potřeb. Na úrovni středního vzdělávání se zaměřuje na sebepoznávání žáka, ujasňování jeho zájmů a schopností, plánování vzdělávacích a profesních cílů a zahrnuje informace o vzdělávacích příležitostech, prostupnosti vzdělávacího systému, pracovních perspektivách, přípravu na hledání zaměstnání aj. Ke kariérovému vzdělávání patří osvojování klíčových kompetencí a znalostí o celoživotním učení.

Kariérové vzdělávání je součástí rámcových vzdělávacích programů, např. ve společenskovědním a ekonomickém vzdělávání a v průřezovém tématu Člověk a svět práce. Po celou dobu studia se žáci učí objevovat a posilovat své silné stránky, zmírňovat nebo odstraňovat své nedostatky, realisticky plánovat vlastní kariéru a být za ni odpovědný, formulovat své myšlenky a potřeby, věcně argumentovat a prezentovat své postoje a názory. Na učitele jako poskytovatele kariérového vzdělávání jsou kladeny vysoké nároky, protože musejí reflektovat současné trendy pracovního trhu a při práci s žákem se zdravotním postižením objektivně vyvažovat jeho přání a cíle s reálnými možnostmi. Velmi přínosná je spolupráce s externími odborníky z praxe nebo specialisty, kteří se zabývají vzděláváním, např. v oblasti soft skills (měkkých dovedností).

Souvislosti mezi vzděláváním a trhem práce

Postupné otevírání systému speciálního vzdělávání a jeho začlenění do hlavního vzdělávacího proudu poskytuje žákům se zdravotním postižením nejen rozšíření vzdělávacích příležitostí, ale pestřejší výběr ze vzdělávací nabídky, a tím reálnější základ pro budování profesní kariéry. Od inkluzivního vzdělávání se očekává, že žáci se zdravotním postižením získají možnost lépe se rozvíjet a připravovat na praktický život v přirozeném prostředí mezi svými vrstevníky. Přidanou hodnotou takového společenství mladých lidí s různými odlišnostmi je získání vzájemného respektu a solidarity, které si všichni účastníci odnesou do dospělého života.

Integrativní tendence a především rozšíření vzdělávacích cest pro žáky se zdravotním postižením podporují nepříznivé ukazatele míry uplatnění na pracovním trhu této skupiny spoluobčanů. Podle sledovaných statistik nachází trvalé a dobře ohodnocené zaměstnání jen malý podíl z nich. K nejzávažnějším příčinám tohoto stavu patří nízká úroveň dosaženého vzdělání a deficit požadovaných obecných kompetencí, které by osobám se zdravotním postižením pomohly k rychlejší adaptaci v jiném oboru nebo odvětví.

Podle statistických údajů většina žáků se zdravotním postižením prochází přípravou v oborech s vyučením kategorie E, přestože trh práce nenabízí pro takové množství absolventů vhodné uplatnění a kvalifikační požadavky se stále rozšiřují. Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dříve speciální školy) se však zaměřují především na tento typ vzdělávání, s výjimkou neprofesní přípravy v oborech praktických škol pro žáky s kombinovanými a těžkými formami postižení. I výběr oboru vzdělání samotnými žáky je zatím orientován tímto směrem, a to i v případě, že preferují střední školu hlavního proudu. Za tímto stavem můžeme spatřovat chybějící kariérové informace o širokém spektru vzdělávacích příležitostí a patrně také skutečnost, že většina speciálních škol poskytuje jak základní, tak střední vzdělávání, a žáci plynule přecházejí z jednoho stupně na druhý v rámci jedné školy, aniž by poptávali jiné nabídky.

Příčiny a důsledky obtížné uplatnitelnosti

V důsledku klesající poptávky po nekvalifikované a málo adaptabilní pracovní síle je **nízké vzdělání stále větším handicapem**. Tito absolventi středních škol, ale i lidé starší s určitými pracovními zkušenostmi, mají jen malé šance najít odpovídající **uplatnění, a to jak na speciálním, tak otevřeném pracovním trhu**. Situaci komplikují další faktory, např. omezené pracovní nabídky v místě bydliště při obtížné mobilitě uchazeče se zdravotním postižením, ale i nízká motivace a sociální odpovědnost zaměstnavatelů. Hospodářská komora ČR uvádí, že v roce 2010 připadalo na jedno volné pracovní místo pro osoby se zdravotním postižením v průměru 32,33 uchazeče (v některých okresech dokonce 300 i více). Ke konci března 2011 evidovaly úřady práce pouhých 2 203 volných pracovních míst pro osoby se zdravotním postižením.

Balance posledních let je taková, že zatímco v české populaci tvoří podíl ekonomicky aktivních občanů kolem 64 %, pracovní uplatnění našlo pouze 16 % osob se zdravotním postižením. **Téměř 70 tisíc lidí s postižením je dlouhodobě v evidenci uchazečů o zaměstnání.** Přitom podle vyjádření Národní rady osob se zdravotním postižením ČR většina osob se zdravotním postižením usiluje o pracovní zařazení. Vážný zdravotní stav nedovoluje pracovat zhruba čtvrtině těchto lidí a jen desetině se skutečně pracovat nechce.

V roce 2007 realizoval Český statistický úřad za mezirezortní účasti rozsáhlý výzkum, první svého druhu, který mapoval kvalitativní úroveň života osob se zdravotním postižením. Vyplynulo z něj, že koncem roku 2006 žilo v České republice kolem 1 015 548 občanů (dětí a dospělých) se zdravotním postižením, tj. 87 % české populace. Pokud jde o jejich nejvyšší dosažené vzdělání, ve věkové kategorii 15 a více let dosáhla téměř třetina mužů se zdravotním postižením pouze základního vzdělání a 30 % středního vzdělání s vyučením nebo bez získání výučního listu. U žen je situace obdobná – 45 % z nich má pouze základní vzdělání, 19% střední vzdělání s vyučením i bez vyučení. Vysokoškolské vzdělání získalo pouze 8 % mužů a 5 % žen.

Z celkového pohledu tak **převládá počet osob se zdravotním postižením nad 15 let pouze se základním vzděláním**. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří lidé, kteří absolvovali střední vzdělávání s vyučením nebo bez výučního listu v délce 1 až 3 roky. Nezanedbatelnou skupinou jsou lidé **bez vzdělání**, tzn. s nedokončeným základním vzděláním v hlavním proudu nebo ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Zdroj uvádí více než 60 tisíc osob bez vzdělání, z toho ve věkové kategorii **15–29 let přes 16 tisíc** (tj. cca 27 % v této skupině!). Šetření tak odkrývá jednu z nejzávažnějších příčin špatné uplatnitelnosti osob se zdravotním postižením.

Popisovaný nepříznivý stav umocňuje skutečnost, že jedinci se zdravotním postižením, kterým se delší dobu nedaří najít vhodné nebo dokonce jakékoli zaměstnání, jsou ohroženi vysoce rizikovým faktorem – sociální exkluzí, tedy opačným efektem, než o jaký se naše společnost snaží. Tito lidé obvykle ztratí motivaci a uvíznou v síti dlouhodobě nezaměstnaných, nebo žijí z přiznaných dávek sociální pomoci, případně s přispěním rodinných příslušníků. Řada z nich se musí celoživotně spokojit s příležitostnými pracemi a krátkodobými brigádami s nízkým finančním ohodnocením bez možnosti založit profesní kariéru a žít ekonomicky nezávisle. Jiní rezignují zcela a zůstávají v izolaci domácího prostředí.

Podpůrné aktivity při hledání zaměstnání

Pro osoby se závažnějšími formami zdravotního postižení je vhodnou cestou k seberealizaci a zachování kompetencí využívání **denních sociálních zařízení a stacionářů**, které poskytují spektrum služeb, včetně dalšího vzdělávání a zaměstnání v chráněných dílnách. V tomto směru by byla žádoucí další systémová řešení, např. cílené sociální služby, zejména v oblasti HR (Human Resources = lidské zdroje = personalistika) a rozvoj činností osobních asistentů, která mohou vstup na pracovní trh významně podpořit. Velmi účinné jsou aktivity neziskových organizací a občanských sdružení, které se zabývají tzv. **podporovaným zaměstnáváním osob se zdravotním postižením**. Pomáhají jim vyhledávat a zprostředkovávat pracovní zařazení na otevřeném pracovním trhu, ale často se zaměřují na komplexní **pracovní rehabilitaci**, tzn., že kromě aktivního hledání a pomoci udržet práci osobám se zdravotním postižením poskytují také poradenství v oblasti volby povolání a teoretickou a praktickou přípravu pro zaměstnání.

Závěr

Nové přístupy kariérového poradenství podporují rozvoj lidského potenciálu, duševních a tělesných schopností, nadání a kreativity a akcentují individualitu jedince. Cílem kariérových služeb ve škole je, aby si žáci se zdravotním postižením, ale i s jiným znevýhodněním, uvědomili vlastní hodnoty, posílili své sebevědomí, byli pozitivně motivováni a aktivně vytvářeli tlak a poptávku po širším vzdělávání a uplatnění na pracovním trhu. Škola jako moderní otevřená instituce má v tomto směru jedinečnou příležitost připravovat své žáky ke spokojenému osobnímu, občanskému a profesnímu životu.

Použitá literatura a zdroje:

Zákon č. 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

Vyhláška MŠMT č. 73 / 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.

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

Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006–2009.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014.

Výsledky šetření o zdravotně postižených osobách v České republice za rok 2007. Český statistický úřad, 2008.

Prezentace z konference Zaměstnávání osob se zdravotním postižením aneb diverzita po česku, 2011.

<http://www.nrzp.cz/dokumenty-odkazy/dokumenty-k-problematicke-ozp.html>

<http://www.diverzitaproozp.cz/aktuality/66>

Publikace

Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol

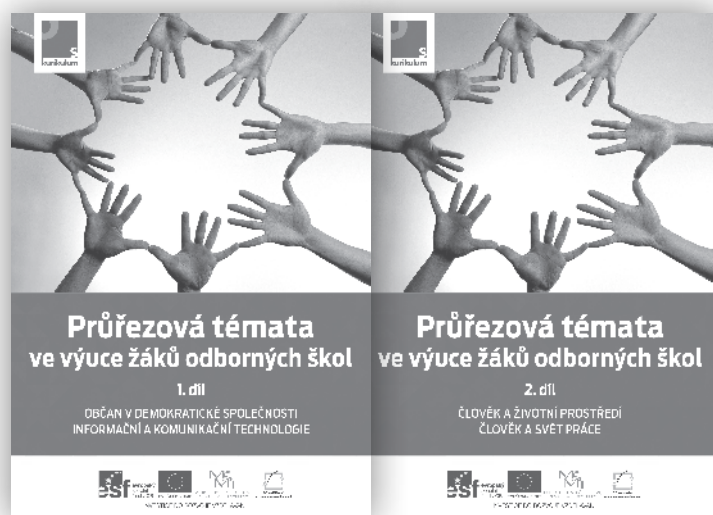
1. díl: Občan v demokratické společnosti

Informační a komunikační technologie

2. díl: Občan v demokratické společnosti

Informační a komunikační technologie

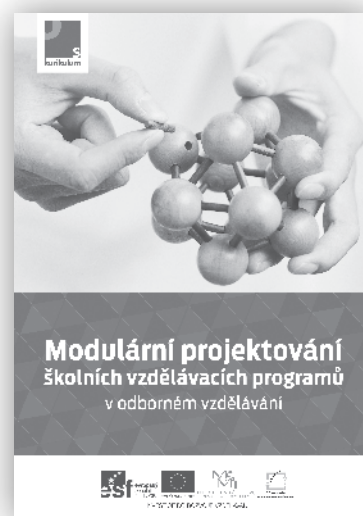
Dvoudílná metodická příručka pro učitele odborných škol ukazuje, jak přistupovat k aplikaci průřezových témat do ŠVP a vlastní výuky. Oba díly obsahují desítky příkladů a ukázek realizace průřezových témat v různých školách, oborech a vyučovacích předmětech. Dvoudílná publikace včetně příloh k jednotlivým příkladům dobré praxe je k dispozici na přiloženém CD.



Připravujeme

Modulární projektování školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání

Příručka si klade za úkol pomoci těm, kteří uvažují o modulové výuce a chtějí by začlenit moduly do svých školních vzdělávacích programů, nebo je využívat pro rozvíjení mobility žáků a učitelů v rámci ECVET (Evropský systém přenosu kreditů v odborném vzdělávání). Příručka se obsahově skládá ze dvou částí. V první části (kapitola 1–4) popisuje obecně vzdělávací moduly, jejich tvorbu a využití pro zpracování ŠVP. V další části (kapitola 5) se věnuje využití a zpracování vzdělávacích modulů pro podporu mobility žáků v rámci systému ECVET.



Profilová maturitní zkouška v odborných školách

Publikace obsahuje návrh profilové části maturitní zkoušky a její možné varianty v osmi oborech vzdělání (elektrotechnika, hotelnictví, technické lyceum, obchodní akademie, obchodník, agropodnikání, strojírenství, chemie). Ukazuje na nich, jak koncipovat profilové maturitní zkoušky, aby měly komplexnější charakter a prověřovaly kompetence absolventa (odborné i klíčové). Jejich přínos je zejména v metodickém přístupu k tvorbě zadání zkoušek, volbě forem, způsobu hodnocení i k jejich realizaci. Podněty zde tedy najdou i učitelé jiných oborů vzdělání.



Všechny publikace vydané v projektu Kurikulum S jsou ke stažení na webu projektu na adrese www.nuov.cz/kurikulum/publikace-projektu.



Praha 2012

Tato publikace je spolufinancována Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky