**Žáci s mentálním postižením a oslabením kognitivního výkonu – podpůrná opatření**

**(průvodce studiem)**

**Milan Valenta**

**Cílem textu** je seznámit studenty s terminologickými a obsahovými změnami ve „speciálním školství“ vázanými na novelu školského zákona platnou od 1.9.2015 ( a především se změnami vázanými na platnost par.16 novely, který přichází v platnost k 1.9.2016). Studenti by se měli orientovat ve struktuře Katalogu podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu.

# **1 Vymezení pojmů oslabení kognitivního výkonu a mentální postižení**

Kapitola je zaměřena na rámcové vymezení pojmu oslabení kognitivního výkonu a pojmu

mentální postižení (zaužívaný pojem pro stále platný avšak společensky nepříliš korektní termín mentální retardace) .

## **1.1 Vymezení pojmu oslabení kognitivního výkonu**

*oslabení kognitivního výkonu (cognitive disadvantage)*

*snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace, ID/IDD), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*

*Speciálněpedagogický slovník. Praha: Portál, 2015*

Kognice neboli poznávání zahrnuje široké spektrum psychických procesů, které nám umožňují poznávat a porozumět světu, jenž nás obklopuje. Hovoříme-li o oslabení kognitivního výkonu (též o snížené intelektové výkonnosti či o funkčním podprůměru), máme zpravidla na mysli jedince, jejichž poznávání je na poněkud nižší úrovni, než bychom od běžného žáka čekali. V tradičním pojetí inteligence bychom řekli, že se jedná o žáka s podprůměrnými rozumovými schopnostmi či tzv. hraničními rozumovými schopnostmi, (také někdy označovanými jako hraniční pásmo mentální retardace, subnormální inteligence) . Toto je pojetí, kdy porovnáváme výkony žáka s normou, tedy s něčím, co je pokládáno za standard v populaci jeho vrstevníků. Na oslabení kognitivního výkonu se můžeme také dívat jako na velmi variabilní profil dílčích deficitů, které se u každého jedince projeví určitým specifickým způsobem a mohou být recipročně doplněny silnými stránkami v některých jiných oblastech poznávání. Někdy se v této souvislosti hovoří o tzv. **deficitech dílčích funkcí** (Sindelarová, 2007) nebo o **deficitech kognitivních funkcí** (Feuerstein, Falik, 2010). Dílčími funkcemi jsou myšleny konkrétní složky kognitivních procesů, v nichž se projevuje oslabení, a to má posléze dopad i na komplexnější procesy myšlení a učení (např. oslabená schopnost sluchové a zrakové analýzy a syntézy, slabená krátkodobá sluchová paměť). Přístup založený na sledování deficitů kognitivních funkcí se dívá na možná oslabení ještě komplexněji a vysoce strukturovaně. Jednotlivé deficity vymezuje na třech úrovních zpracování informací:

* při jejich příjmu, kdy je s nimi jedinec konfrontován (deficitem může být např. nedostatečná schopnosti identifikovat situaci jako problém k řešení nebo nepřesné vnímání),
* při jejich zpracování (deficitem může být například neschopnost hypotetického myšlení, nedostatečné porovnávání informací, nepřesná práce s pojmovým aparátem) a
* konečně při jejich prezentaci jedincem, kdy má sdělit či jinak předvést, jak úkol vyřešil (deficitem může být oslabení při verbálním vyjádření řešení, nadměrná impulzivita, řešení úkolu metodou pokus a omyl apod.).

V prostředí školy můžeme o oslabení kognitivního výkonu hovořit v souvislosti s tzv. **poruchami učení**. Nemáme přitom na mysli tzv. **specifické poruchy učení**, které vedou k oslabení specifické oblasti (např. čtenářských nebo matematických dovedností), ale komplexní oslabení v oblasti nabývání vědomostí, které se promítá do práce ve většině vyučovacích předmětů.

Vždy je žádoucí vést v patrnosti, že kognitivní funkce lze cíleným tréninkem a podporou jejich rozvoje obohacovat a zdokonalovat. Může být značný rozdíl mezi tím, co vidíme a jak se žák projevuje při samostatné práci, a mezi jeho potenciálem, který lze naplňovat a rozvíjet v interakci s vychovateli a učiteli. Na druhou stranu nedostatek podnětů, komplikované rodinné prostředí, různorodá sociální znevýhodnění nebo rezignace na práci se žákem, který je „slabší“ než ostatní, mohou obtíže zbytečně prohlubovat a snižovat reálné možnosti žáka.

## **1.2 Vymezení mentálního postižení**

Mentální postižení lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových i dalších schopností sprenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která omezuje a oslabuje adaptační schopnosti jedince.

**Stupeň postižení** je určen na základě posouzení struktury inteligence a schopnosti adaptibility (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince.

Pro stanovení diagnózy je podstatná snížená úroveň intelektových funkcí vedoucí ke snížené schopnosti přizpůsobit se denním požadavkům běžné (a dané) společnosti.

**Stupně mentálního postižení ve vztahu k edukaci:**

* Žáci s lehkým mentálním postižením (LMP) jsou vzděláváni na základní škole praktické podle RVP ZV – LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením), pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde mohou být vzděláváni podle RVP ZV-LMP.
* Žáci se středně těžkým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální) – díl I., pokud nejsou integrováni na „běžné“ základní škole. Ale i zde by měli být vzděláváni podle RVP ZŠS.
* Žáci s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou většinou vzděláváni na základní škole speciální podle RVP ZŠS – díl II.
* Žáci s hlubokým mentálním postižením jsou většinou vzděláváni individuálně s ohledem na své možnosti s pomocí speciálních pedagogů SPC či „speciální“ školy.

Mentální postižení je charakterizováno (AAIDD, Schalock, 2007) podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptivního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku. Intelektové funkce (označované také jako inteligence) odkazují na obecnou mentální kapacitu, kam patří schopnost poznávání, učení se, logického myšlení, řešení problémů a vzniklých situací, přizpůsobení se novému i další schopnosti.

Omezení v oblasti adaptivního chování obsahuje tři typy schopností:

* pojmové (řeč a trivium, peníze, čas, sebeřízení…),
* sociální (interpersonální dovednosti, odpovědnost, řešení sociálních problémů, sebedůvěra, schopnost řídit se pravidly a zákony…),
* praktické dovednosti (aktivity denního života jako je sebeobsluha, zaměstnání a profesní dovednosti, využívání dopravních prostředků, manipulace s penězi, telefonování…).

# **2 Dopad oslabení kognitivního výkonu a mentálního postižení do oblasti vzdělávání**

Mentální postižení i oslabení kognitivního výkonu dítěte či žáka se výrazně promítá do všech oblastí života, včetně edukace. Následující podkapitoly rámcově vymezují specifika mentálního postižení a oslabení kognitivního výkonu ve vztahu k procesu vzdělávání.

## **2.1 Žák s oslabením kognitivního výkonu**

Hovoříme-li o žákovi s oslabením kognitivního výkonu, máme na mysli žáka, jehož výkony ve většině vyučovacích předmětů jsou podprůměrné, někdy až hluboce podprůměrné. Na druhou stranu jeho oslabení nejsou extrémní, žák dokáže v řadě situací reagovat přiměřeně. Na první pohled, při běžné komunikaci se žákem, při pozorování žáka při hře nebo v kontaktu s dalšími dětmi, nemusí být žádné významné obtíže zjevné.

Mezi typické obtíže patří pomalejší psychomotorické tempo, které se promítá do pomalejšího porozumění učivu, ale také do řešení úkolů, do samostatné práce žáků, do zhoršené adaptace na nové podmínky a nové prostředí. Další oslabení se v různé míře projevují v řadě poznávacích procesů. Žák čelí obtížím ve vyjadřovacích schopnostech, má menší slovní zásobu, hůře si osvojuje nové pojmy v průběhu výuky, déle mu trvá, než je dokáže sám aktivně užívat při práci. Rovněž řešení problémů je pro něj náročnější, hůře podněty vzájemně porovnává, neuvědomuje si analogie mezi tématy učiva, mnohdy se mu ani nedaří uvědomit, o jaký problém se jedná, co má řešit. Když se změní učební podmínky, vnímá situaci jako novou a neznámou, ač mnohé prvky učiva zůstaly nezměněny, což však neregistruje. Obtíže se projevují také v koncentraci pozornosti na práci a ve vytrvalosti při řešení úkolů. V neposlední řadě je oslabeno také zapamatování. Někdy se může relativně dobře dařit mechanické zapamatování, ale logická paměť založená na uvědomění si vzájemných souvislostí a aplikaci již dříve osvojených znalostí je zhoršená (tento nepoměr však neplatí vždy, mnozí žáci čelí obtížím ve všech složkách paměti). Myšlení se většinou celkově daří spíše na konkrétnější úrovni, přechod k abstrakci je zdlouhavý, někdy nenastane vůbec.

Zpravidla je žádoucí si uvědomit, s čím oslabení žáků souvisejí, které výchozí kognitivní funkce se jeví deficitní a jak souvisejí s celým dalším procesem osvojování znalostí a dovedností**. Někdy je bezprostřední zaměření na osvojování učiva méně efektivní než rozvoj těchto dílčích kognitivních operací**. Posilování a trénink jednotlivých oslabených oblastí – trénink paměti, krátkodobé a dlouhodobé pozornosti, rozvoj řeči -slovní zásoby, porozumění řeči, schopnosti verbálně se vyjadřovat, podpora pojmového myšlení a další vhodné intervenční postupy zaměřené na specifické deficity mohou vést ke komplexním změnám ve způsobu řešení problémů žáků, resp. osvojování znalostí a dovedností ve škole. Tyto kognitivní funkce se totiž výrazněji projevují v době nástupu do školy, při osvojování gramatických pravidel českého jazyka i cizího jazyka, při řešení slovních úloh v matematice atd. Když se naopak příliš soustředíme na osvojení pouze konkrétního tématu učiva, je rozvoj žáka nesystematický a útržkovitý a také jeho znalosti budou pouze úzce vymezené. Je vysoce pravděpodobné, že si nebude umět dát učivo do souvislostí (např. uvědomění si paralel mezi gramatickými jevy v českém jazyce a cizích jazycích nebo aplikace znalostí násobilky na řešení slovní úlohy nenastanou). Při celkovém oslabení kognitivního výkonu je vždy žádoucí posilovat kognitivní funkce komplexně a věnovat se spíše jejich rozvoji než pouhému memorování učiva.

## **2.2 Žák s mentálním postižením**

Ve snaze načrtnout rámcově obraz mentálního postižení lze jmenovat následující osobnostní specifika, které se mohou vyskytovat v nejrůznější míře či pořadí stejně jako mohou zcela absentovat u konkrétní osoby s mentálním postižením a vůbec se nevyskytovat. Jedná se o zvýšenou závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, zvýšená úzkostlivost, sugestibilitu a rigidita chování, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováhu aspirace a výkonu, problémy v komunikaci, snížená přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům. V literatuře se také objevují další specifika jako je impulzivita, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkavá pozornost.

V obecné rovině je ještě nutno poznamenat, že u mentálního postižení nejde jen o prosté časové opožďování duševního vývoje, ale o strukturální vývojové změny. Žáka s mentálním postižením tedy nelze automaticky přirovnávat k mladšímu „normálnímu“ jedinci, neboť to není jenom otázka kvantitativní, ale ve vývoji dochází i ke změnám kvalitativním.

Podívejme se na osobnost žáka s mentálním postižením z hlediska funkcí nezbytných pro kognitivní proces, jehož postižení je primárním specifikem mentálního postižení. Je nutno si uvědomit, že celý text je zjednodušením, které má orientační funkci a nebere v úvahu stupeň, typ a variabilitu mentálního postižení.

**Smyslová percepce** u dětí a žáků s mentálním postižením může vykazovat následující zvláštnosti:

* Zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání. Nediferencovanost počitků a vjemů – tvarů, předmětů, barev. Zvláště silně je porušena diskriminace figury a pozadí – běžné populaci nedělá problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí, u osob s mentálním postižením tyto obrazce musíme výrazně odlišit od pozadí, tedy je organizovat vnímaný materiál.
* Inaktivita vnímání (obtížné „znovupoznání“ již jednou vnímaného, problémy s percepcí detailů).
* Nedostatečné prostorové vnímání (porucha hloubky vnímání).
* Snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiál…).
* Pro akustický analyzátor je charakteristická opožděná diferenciace fonémů a jejich zkreslení (jedinec sice hlásky slyší, ale nerozlišuje či rozlišuje nedostatečně).
* Nedokonalé vnímání času a prostoru.

**Myšlení** je poznávací funkcí, v souvislosti s ním hovoříme o poznání zobecnělém, zprostředkovaném (přes slovo), jehož nástrojem je převážně řeč a podstatou uvádění do vztahů.

Myšlení žáka s mentálním postižením je spíše konkrétní s problémy ve schopnosti vyšší abstrakce a generalizace, projevuje se nepřesností a chybami v analýze a syntéze. Myšlení je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmotvorný proces je zpomalený. Myšlenky vyjadřujeme pomocí slov, tedy řečí, jež bývá u osob s mentálním postižením postižena nejen obsahově, ale i formálně (opět v přímé souvislosti a úměře s hloubkou a typem mentálního postižení) .

**Paměť** nám zaručuje, že každým okamžikem nepoznáváme nové věci. Z hlediska vývoje mluvíme o geneticky uložených informacích a o paměti individuální, která je z hlediska vzdělávacího procesu podstatnější.

Paměť je selektivní – pamatujeme si jen to důležité, funkce tedy nemá charakter technického záznamu. **Proces „zapamatování si“ proto v sobě obsahuje schopnost pochopit látku, vybrat z ní základní prvky, zjistit vztah mezi nimi a vřadit je do určité soustavy představ**.

Také paměť žáků s mentálním postižením vykazuje určitá specifika. Žáci si vše nové osvojují pomalu až po mnohačetném opakování. Naučené rychle zapomínají a paměťové stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Proto je při edukaci těchto žáků taková pozornost věnována opakování s prvky relaxace a s variabilitou technik a didaktických metod.

K zvláštnostem paměti žáků s mentálním postižením náleží také nekvalitní třídění pamětních stop, žáci mají spíše mechanickou paměť (mechanická paměť není schopna větší selekce – udrží stopy bez většího výběru).

**Pozornost** souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním a lze ji členit na bezděčnou (ta se mimovolně zaměřuje na silné podněty, např. intenzivní zvuk) a záměrnou, která je vázána na vůli, má charakter podmíněného reflexu a je z hlediska vyučovacího procesu nejdůležitější.

Záměrná pozornost žáků s mentálním postižením vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit se na více činností, ulpívání na představách. Pro záměrnou pozornost je charakteristické, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb. Žák s mentálním postižením je schopen udržet pozornost mnohem kratší dobu než jeho intaktní (nepostižený) vrstevník. Po soustředění musí následovat relaxace, což je důležitý poznatek z hlediska strukturování vyučovací jednotky.

Kognitivní funkce jsou z hlediska vyučovacího procesu zcela zásadní. Svou roli ve vyučování žáků s mentálním postižením ale hrají také další specifika osobnosti žáků v oblasti emotivity, aspirace, vůle.

# **3 Pedagogická diagnostika žáka**

Chceme-li uzpůsobit podmínky výuky potřebám konkrétního žáka nebo školní třídy, nezbytné východisko takové snahy představuje pedagogická diagnostika. Učitel disponuje poměrně širokým spektrem diagnostických postupů, jichž může využít. Nemusí pouze čekat na zprávy z vyšetření v poradenském zařízení, které má v kompetenci (speciálně)pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Naopak při aplikace především prvního stupně podpůrných opatření se primárně očekává, že provede vlastní pedagogickou diagnostiku a na jejím základě zaujme vůči žákovi či žákům vhodné výukové postupy.

V poradenských zařízeních se zpravidla využívají tzv. standardizované diagnostické nástroje, podle nichž lze diagnostikovaného jedince porovnat s tím, co je normální pro určitý věk, pohlaví, typ školy apod. Tyto nástroje i jejich normy obvykle vznikají na základě vyšetření stovek, někdy dokonce tisíců zástupců cílové skupiny, pro niž je metoda určena. Prostřednictvím statistického zpracování získaných dat vznikají posléze přesné normy, jimiž lze kvantifikovat výsledky jedince a stanovit, jak se projevuje v porovnání s populací. Učitelé takto standardizované nástroje k dispozici ve většině případů nemají. Pro diagnostiku jsou nesmírně cenné informace získané na základě konkrétní zkušeností s konkrétním žákem, porovnáváním výkonů žáka v určitém časovém období, někdy také porovnáváním reakcí žáka na učivo s reakcemi ostatních spolužáků, kvalifikovaným zhodnocením výkonů žáka a projevů chování, které vychází z dlouhodobých zkušeností s určitým učivem, postupy výuky, způsoby komunikace se žáky apod.

Mezi nejběžnější diagnostické nástroje učitele, které využívá takřka denně, aniž by si možná uvědomoval, že diagnostikuje, patří prověřování znalostí žáků, tedy jejich zkoušení a testování. Podívejme se ovšem detailněji na zcela základní diagnostické metody, jež shodně aplikují učitelé, psychologové i speciální pedagogové. Mezi ně zpravidla řadíme metody pozorování, anamnézu (osobní, rodinou, sociální, školní), rozhovor, analýzu výsledků činnosti – učiteli jsou k dispozici denně a nepotřebuje k nim žádné další komplikované podklady. Všechny diagnostické metody řitom aplikujeme jak při diagnostice konkrétního žáka, tedy individuálně (např. chceme-li zjistit, jak reaguje na užití konkrétní didaktické pomůcky, jak rozumí příslušnému učivu, jak se začlenil do nového kolektivu), tak při diagnostice celé školní třídy (zde nás nejčastěji zajímají vzájemné vztahy ve třídě, atmosféra ve třídě apod.). Východiskem jakékoli diagnostiky je vždy stanovení toho, co nás zajímá, co se potřebujeme dozvědět, čemu potřebujeme pro další práci se žáky porozumět.

## **3.1 Pozorování**

Nejčastěji využívaná metoda pedagogické diagnostiky - pozorování znamená mnohem více než pouhé sledování žáků v průběhu výuky. Pozorujeme-li za účelem získání diagnosticky cenných informací, je zapotřebí si stanovit, co přesně budeme sledovat. Pozorování vždy provádíme opakovaně, snažíme se informace takto získané dávat do souvislostí s dalšími informacemi (např. s výsledky práce žáků, s údaji z rozhovorů) a především se snažíme detailně reflektovat, jak se pozorované projevy chování promítají do učebního procesu. Mnohdy je užitečné pozorovat nejen chování žáka, ale celou pedagogickou situaci, tedy reflektovat také své chování a formy komunikace. Čím detailnější informace z pozorování získáme, tím lépe zvolíme vhodnou formu intervence. Proto je vhodné si také průběžně zaznamenávat, co jsme pozorovali (někdy je nezbytně nutné pozorovat určitý projev více než jednou, abychom mohli dospět k nějakým závěrům), aby bylo pozorování systematické a snadněji jsme si uvědomili, co s čím souvisí (např. pozorováním projevů zesměšňování určitého žáka si všimneme, že nejde jen o „ironickou atmosféru ve třídě“, ale jedná se o ostrakizaci konkrétního jedince, poznámky spolužáků opakovaně směřují pouze na jeho osobu). Stejně tak může být výhodné stanovit si otázku, co nás zajímá, co chceme pozorovat („Jak reaguje žák na zadání samostatné práce?“; „Dokáže si žák vybavit předchozí učivo, které souvisí s nynějším tématem?“; „V čem spočívá chyba, jíž se při práci žák dopustil?“), případně si stanovit dílčí projevy chování, které chceme pozorovat, resp. zajímá nás, zda se u žáka projevily (např. emocionální reakce na zadání konkrétního úkolu, vytrvalost při řešení složitějšího úkolu, reakce žáka na blízkost učitele u jeho pracovního místa při práci ve třídě aj.).

## **3.2 Rozhovor**

Jestliže má rozhovor přinést diagnosticky cenné informace, je třeba si uvědomit, jaké otázky potřebujeme položit a jakým způsobem je budeme klást. Mezi základní postupy vedení rozhovoru patří kladení převážně otevřených otázek, které vedou jedince k obsáhlejším, nikoli jednoslovným odpovědím („Jak ses připravoval na písemnou práci?“, nikoli „Připravoval ses na písemnou práci?“). Dále je žádoucí vyvarovat se sugestivním otázkám („Jak vycházíte s paní učitelkou Novákovou?“, nikoli „S paní učitelkou Novákovou si příliš nerozumíte, že?“). Při kladení otázek zpravidla postupujeme od otázek obecnějších ke stále konkrétnějším. Někdy se však vyplatí, především jde-li o choulostivější a náročnější témata, klást otázky tzv. hřebenovitě, tedy střídat na otázky, které vyžadují více úsilí při hledání odpovědí (nebo jsou emocionálně náročnější), a otázky více neutrální, které situaci mohou v daném okamžiku odlehčit. Opět může být výhodné, pokud se připravujeme vést rozhovor, promyslet si alespoň několik základních otázek, jimiž se chceme dozvědět více o určitém tématu.

Specifickým typem rozhovoru je anamnestický rozhovor, jímž zjišťujeme údaje o historii nově příchozího žáka. Zpravidla nás zajímají informace o předchozím studiu (školní anamnéza), ale můžeme se ptát také na domácí přípravu do školy (něco málo z rodinné anamnézy), na vztahy s předchozími spolužáky, trávení volného času (sociální anamnéza), v případě některých žáků s postižením také na vybrané zdravotní údaje (zdravotní anamnéza). Věnovat po příchodu žáka čas anamnestickému rozhovoru nám může zásadně usnadnit další práci. Anamnestické údaje sbíráme z více zdrojů – od žáka, zákonných zástupců žáka, učitelů a dalších pedagogických pracovníků.

## **3.3 Analýza výsledků činností**

Na práci žáků se můžeme dívat pouze optikou množství chyb, jichž se dopustili, ale můžeme si také klást další otázky související s tím, jak se jim práce podařila, v čem chyby spočívaly, a tedy jak se jich lze vyvarovat příště. Velmi cenné je analyzovat výsledky práce žáků (jejich zápisy do sešitů, zpracovaná cvičení na nácvik určitých znalostí či dovedností, různé testy, jež žáci psali, kresbu, malbu, ale také kvalitu spontánní či řízené hry) za určité časové období, a posoudit tak individuální vývoj žáků. Při pohledu na celou třídu si nemusíme uvědomit, jaké pokroky činí konkrétní žák. Stále ho můžeme vnímat jako průměrného či podprůměrného v porovnání s ostatními. Při detailní analýze jeho práce si ovšem můžeme uvědomit, k jakým dospěl pokrokům nebo kde se naopak objevila stagnace. Specifickým diagnostickým nástrojem pro tyto účely může být tzv. portfolio.

## **3.4 Současné trendy v pedagogické diagnostice**

V souladu s inkluzivním vzděláváním nás dnes již primárně nezajímají výsledky učení (tj. klasifikace, průměry hodnocení). Mnohem větší důraz je kladen na zmapování procesů učení a přemýšlení. Při pedagogické diagnostice chceme vědět, jak žák porozuměl učivu, jak ho dokáže využít dále v širším kontextu apod. Klademe si otázku, co je pro učení důležité a cenné, nezajímá nás pouze to, co můžeme změřit. Z těchto důvodů se stále více prosazují nové směry (nejen) pedagogické diagnostiky, mezi něž můžeme zařadit důraz na diagnostiku vycházející z konkrétní činnosti žáka, formativní diagnostiku (která není primárně zaměřena výsledky), dynamické vyšetření (zaměřené na oblast nejbližšího rozvoje – co je žák schopen se naučit s dopomocí), diagnostiku vycházející ze hry a ze školního učení, diagnostiku založenou na autentických projevech žáků atd.

Pro veškerou diagnostiku je přitom zcela zásadní, jak informace získané jejím prostřednictvím dále využijeme. Diagnostika má smysl pouze tehdy, pokud nám ukáže, jak máme se žákem dále pracovat, umožní nám odpovědět na otázku, co potřebuje, jaká podpůrná opatření je žádoucí aplikovat, co lze doporučit rodičům i žákovi samotnému. Pouhé výsledky diagnostiky bez další práce se žákem jsou bezvýznamnou formalitou.

## **3.5 Stupně podpory v návaznosti na diagnostiku žáka**

Na základě (speciálně)pedagogické, psychologické diagnostiky (školského poradenského pracoviště či SPC) se určí vzdělávací potřeby a stupeň podpory, který náleží konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), přičemž každému stupni podpory pak odpovídá určitý výčet podpůrných opatření. Podrobnou diagnostikou a stanovením konečného stupně podpůrných opatření se zabývá *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, Část II., Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením* (Univerzita Palackého v Olomouci, 2012), potažmo publikace *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu* (Valenta, M.; Michalík,J.; Lečbych, M., a kol., Praha:Grada, 2012) s tím, že v uvedených „diagnostických manuálech“ je první a druhý stupeň podpůrných opatření tohoto katalogu (tj. 1..a 2.stupeň) sloučen v jeden (tj. 1. stupeň).

**Do I. stupně**

**zařazujeme žáky, kteří ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích dlouhodobě podávají podprůměrný výkon a žáky s dočasným oslabením kognitivního výkonu (do 6 měsíců) z důvodu nepříznivých vnitřních faktorů (např. oslabení po delší nemoci, úrazu) a faktorů environmentálních (např. nepříznivé změny v rodině, změna bydliště).**

**Do II. stupně**

**zařazujeme děti a žáky s  oslabením kognitivního výkonu, který ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích odpovídá dolnímu pásmu podprůměru intelektových schopností, což má za následek dlouhodobé selhávání napříč vzdělávacími oblastmi.**

**Do III. stupně**

**zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech či návycích odpovídá rozložení lehkého mentálního postižení (lehké mentální retardace), popř. horního pásma středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace).**

**Do IV. stupně**

**zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, vědomostech a návycích odpovídá rozložení středně těžkého mentálního postižení ( středně těžké mentální retardace).**

**Do V. stupně**

**zařazujeme děti a žáky, jejichž výkon ve schopnostech a dovednostech, znalostech a návycích odpovídá dolní hranici středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace) a těžkého, případně i hlubokého mentálního postižení (těžké, případně i hluboké mentální retardace).**

# **4 Podpůrná opatření**

Podpůrnými opatřeními se rozumí speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídách, jiná úprava organizace vzdělávání (blíže viz vyhláška MŠMT č. 73/2005 v platném znění). Pro potřeby katalogu autoři výše uvedená podpůrná opatření a opatření další seřadili do devíti oblastí (kategorií) vytěžujících pedagogickou zkušenost autorského kolektivu a akceptujících potřeby praxe.

Od II. stupně podpory je nutná spolupráce se školským poradenským zařízením.

*Ukázka karty*

## **4.1 Organizace výuky**

|  |
| --- |
| *Název opatření:*4.1.1 Úprava režimu výuky (časová, místní)  *Iva Klenová* |
| *Oblast podpory:***ORGANIZACE VÝUKY** |
| Projevy na straně dítěte/žáka, na které opatření reaguje   * Žák je snadno a rychle unavitelný. * Žák je nesoustředěný. * Žák je při práci nesamostatný. * Žák má obtíže s pochopením instrukcí, učiva.   Popis opatření  ***V čem spočívá***  Úprava režimu výuky vychází z pedagogické diagnostiky jednotlivých žáků ve třídě, jejich výkonnosti, stylů učení, povahových rysů, pracovního tempa apod. Posoudíme tyto aspekty a ze svých závěrů vyjdeme při úpravě režimu, pokud zvážíme, že je vhodným podpůrným opatřením pro žáka, kterého máme ve třídě. Poté je na nás, abychom do určité míry přizpůsobili organizační formy výuky, metody, popř. obsah vzdělávání potřebám tohoto žáka. Míra tohoto přizpůsobení je zcela individuální a bude vždy ovlivněna jak osobností pedagoga, tak i žáka a v neposlední řadě kolektivem třídy. Průběh výuky je závislý na charakteru vzdělávacího oboru (oblasti) a způsobu výuky konkrétního pedagoga. Úprava režimu může být prostorová nebo časová. Při vzdělávání žáků s oslabením kognitivního výkonu a s mentálním postižením je důležitá klidná a příjemná atmosféra, menší počet žáků ve třídě, respektování individuálního tempa, rychlé unavitelnosti, popř. krátkodobé pozornosti, možnost střídání různých forem práce, aktivity s uvolněním, apod. S tím souvisí jiné uspořádání třídy (možnost vybavení kobercem, křesílkem, popř. kuličkovým bazénem, polštáři, sedacími vaky apod.), v odůvodněných případech je vhodné vytvořit další pracovní místo, např. vzadu ve třídě, kde žák může pracovat na některých úkolech mimo ostatní žáky. Dále může jít o úpravu časovou, běžnou délku vyučovací hodiny (45 min) je možné v odůvodněných případech zkracovat či hodiny dělit, spojovat. Pokud je ve třídě asistent pedagoga, žák může odcházet pracovat v době vyučování do jiné místnosti k ujasnění nové látky, a to s ohledem na jeho obtíže soustředit se ve třídě. Především u žáků na začátku povinné školní docházky je vhodné častěji střídat pracovní místa (lavice, koberec, samostatná práce na dalším pracovním místě). U žáků předškolního věku je vhodné časté střídání činností, v krátkých časových intervalech, střídání pracovního místa. Pokud se žák učí novou dovednost, je vhodné jej posadit samostatně, v klidné části učebny.  Čemu pomáhá   * Zlepšení zvládání školních nároků. * Prodloužení koncentrace pozornosti. * Respektování individuálního pracovního tempa.   Aplikace opatření a specifikace podmínek  *Jak se aplikuje, postup zavedení a postup vlastní realizace:*  Vlastní realizace je v kompetenci pedagoga. Musíme důkladně promyslet jak prostorově a časově upravíme režim výuky tak, aby byly zohledněny speciální vzdělávací potřeby žáka a aby tato úprava vyhovovala i ostatním žákům ve třídě a třídnímu učiteli.  Na co klást důraz   * Realizované úpravy zlepšují školní výkony žáka. * Úpravy nenarušují výuku ostatních žáků. * Úpravy vyhovují pedagogovi a nenarušují jeho způsob, styl výuky.   Rizika   * Jiné uspořádání třídy, časová úprava nemusí vyhovovat ostatním žákům. * Jiné uspořádání třídy nemusí vyhovovat všem pedagogům, kteří v dané třídě učí (zejména na 2. stupni ZŠ) * Vytvoření pracovního místa pro žáka vzadu ve třídě může napomáhat jeho segregaci. * Využívání asistenta pedagoga učitelem může mít segregační důsledky pro žáka. * Časová úprava narušuje možnost sociálních kontaktů s žáky školy o přestávkách.   **Ilustrační příklad**  *Žák individuálně integrovaný ve škole běžného typu, pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu, je málo samostatný, když se mu pedagog nevěnuje, nepracuje nebo zadanou práci odbude. Pedagog si jej posadil samostatně do první lavice u katedry, na parapetu okna má několik šanonů, kde má různé pracovní listy, sešity, didaktické stavebnice, pomůcky. Na začátku hodiny zadá učitel žákům práci a věnuje se individuálně tomuto žákovi. Po splnění úkolu mu dá didaktickou stavebnici, se kterou je schopen samostatně pracovat buď v lavici, nebo vzadu na koberci. V průběhu výkladu učiva žákům jej sleduje, popř. usměrňuje odklony pozornosti dotekem ruky, povzbuzením, popř. jej navede, jak má dál postupovat. Ke konci hodiny mají žáci opět samostatnou práci a pedagog se věnuje tomuto žákovi a pracují společně.* |
| **Cílové skupiny**  MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň. |
| **Varianty opatření dle stupňů podpory** |
| **Stupeň 1**   * Žáka posadit tam, kde bude mít pedagog možnost jej častěji kontaktovat. Žák sedí sám, možnost rozložení různých didaktických a učebních pomůcek. Posadit slabšího žáka ke spolužákovi s výbornými výsledky, který pracuje s předstihem a je ochoten mu pomoci při řešení jeho úkolů návodnými otázkami a dopomocí (pedagog je průběžně sleduje, do aktivit vstupuje). Lavice uspořádané do písmene „U“. Práce ve skupinách. Výuka probíhá v lavicích v kombinaci s aktivitami na koberci. Časté střídání činností, pracovního místa, krátké časové intervaly u jednotlivých činností. U nácviku nové dovednosti volit klidné místo, individuální přístup. |
| **Stupeň 2**   * Respektování individuálního pracovního tempa žáka. Kontrola porozumění zadání úkolu, přímá navigace, vedení. Prodloužení časové dotace ke zpracování úkolu či jeho zkrácení. Individuální práce s pedagogem ve vyučování, ostatní žáci mají samostatnou práci. Pochvala, povzbuzení, ocenění snahy před kolektivem, pozitivní zpětná vazba. |
| **Stupeň 3** Výuka probíhá v kmenové třídě v kombinaci s výukou v jiném ročníku.   * Začlenění hodin speciálněpedagogické podpory do rozvrhu v rámci disponibilní časové dotace, v MŠ v době, kdy je méně žáků ve třídě, popř. v době odpočinku. * Individuální práce s asistentem pedagoga ve třídě, v odůvodněných případech mimo třídu v klidné místnosti k docvičení konkrétního učiva (metodicky veden pedagogem daného vzdělávacího oboru), úkolu. * Střídání aktivity s uvolněním, respektování rychlé unavitelnosti; po splnění náročného úkolu zařadit odpočinkovou činnost. * Výklad učiva podpořen názornými pomůckami. * Umožnění pracovat individuálně ve třídě, např. za paravánem. |
| **Stupeň 4** Úprava časová – vyučování v různě dlouhých blocích, bez zvonění, zkrácení běžné vyučovací hodiny, dělení či spojování hodin.   * Jasná struktura režimu dne. * Vizualizace dílčích aktivit v průběhu vyučování, pobytu v MŠ. * Častější střídání práce v lavici s pobytem v relaxačním koutku (koberec s polštáři, popř. sedacím vakem, kuličkový bazén) v průběhu dne. |
| **Stupeň 5**   * Zcela individuální dle speciálních vzdělávacích potřeb žáka. |
| Metodické zdroje, odkazy, odborná literatura   1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z., et al. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra.* Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7. 2. VALENTA, M.; PETRÁŠ, P., et al. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením.*  Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0. |

**Užitečné adresy vázané na Katalog:**

* Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR, o. s. (SPMP ČR), e-mail: spmp@seznam.cz
* Klub přátel a rodičů dětí s Downovým syndromem, e-mail: [downsyndrom@centrum.cz](mailto:downsyndrom@centrum.cz)
* SPOLU Olomouc, e-mail: [spolu.spi@volny.cz](mailto:spolu.spi@volny.cz)
* Dětské centrum Pomněnka (České Budějovice) [www.centrumpomnenka.cz](http://www.centrumpomnenka.cz)
* Centrum pro rozvoj učení a myšlení (Centrum Rozum) www.centrumrozum.cz
* COGITO – Centrum kognitivní edukace [www.centrum-cogito.cz](http://www.centrum-cogito.cz)
* DYS-centrum Praha o. s. [www.dyscentrum.org](http://www.dyscentrum.org)
* Kritické myšlení o. s. [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)
* Rytmus – Od klienta k občanovi, o. p. s. [www.rytmus.org](http://www.rytmus.org)
* SPIN – nestátní nezisková organizace pro rozvoj metody videotrénink interakcí v České republice [www.spin-vti.cz](http://www.spin-vti.cz)
* Společnost Montessorio.s. [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz)
* Programy rozvoje osobnosti Feuersteinovo instrumentální obohacování – Učíme se učit se www.ucime-se-ucit.cz
* [Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR](http://www.nrzp.cz/asociace-rodicu-a-pratel-zdravotne-postizenych-deti-v-cr/)
* [Dětské centrum 1990 se sídlem v Olomouci](http://www.nrzp.cz/detske-centrum-1990-se-sidlem-v-olomouci/)
* [Koruna – sdružení rodičů a přátel zdravotně postižených dětí](http://www.nrzp.cz/koruna-sdruzeni-rodicu-a-pratel-zdravotne-postizenych-deti/)
* [Společnost DUHA – integrace osob s mentálním postižením](http://www.nrzp.cz/spolecnost-duha---integrace-osob-s-mentalnim-postizenim/)
* [Svítání – sdružení pro pomoc zdravotně postiženým dětem, Pardubice](http://www.nrzp.cz/svitani---sdruzeni-pro-pomoc-zdravotne-postizenym-detem-pardubice/)
* www.dobromysl.cz
* www.autismus.cz
* www.apla.cz
* www.apspc.cz
* www.spmpcr.cz

**Kontrolní otázky k textu:**

* + - 1. Kdo je žákem s mentálním postižením?
      2. Co se rozumí oslabením kognitivního výkonu?
      3. Vyjmenuj charakteristiky žáka s oslabením kognitivního výkonu.
      4. Jaké jsou parametry jednotlivých stupňů podpůrných opatření?
      5. Co obsahují (struktura) karty podpůrných opatření?

**Doporučená literatura**

1. FEUERSTEIN, R.; FALIK, L. *BeyondSmarter: mediatedlearning and thebrain’scapacityforchange*. New York: TeachersCollegePress, 2010.
2. MACHOVÁ,J. *Biologická terminologie pro speciální pedagogy.* Praha: UJAK, 2014.

MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. eds*. Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters, 2012.

1. SINDELAROVÁ, B. *Deficity dílčích funkcí: příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Brno: Psychodiagnostika, 2007.
2. SCHALOCK, R. - LUCKASSON,R.- SHOGREN,K. (2007) The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*. Vol. 45, No. 2, pp. 116-124.
3. VALENTA,M. – MICHALÍK.J. – LEČBYCH, M. a kol. *Mentální postižení.* Praha: GRADA, 2012.