

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Mgr. Dana Chovancová

IVP na druhém stupni ZŠ

a úskalí spojená s jeho využitím

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením prof. PhDr. PaedDr. Miloně Potměšila, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 19.6.2017

Mgr. Dana Chovancová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala mému vedoucímu práce

prof. PhDr. PaedDr. Miloši Potměšilovi, Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady.

Obsah

Obsah	5
Úvod	1
Teoretická část	3
1. Teoretická východiska vzdělávání žáků se SVP	4
1.1. Mění se postoj k lidem s postižením	4
1.2. Pojmy inkluze a integrace	5
1.3. Inkluzivní škola	8
1.4. Legislativní zakotvení dané problematiky	9
2. Specifika výchovně vzdělávacího procesu na druhém stupni ZŠ	14
2.1. Druhý stupeň ZŠ v českém vzdělávacím systému	14
2.2. Období dospívání u intaktních dětí	15
2.3. Období dospívání u dětí se závažným postižením	16
2.4. Třídní kolektiv na druhém stupni ZŠ a žáci se SVP	17
3. Individuální vzdělávací plán (IPV)	19
3.1. IVP a jeho význam	19
3.2. Tvorba IVP	21
3.2.1. Audit – stanovení aktuálního stavu	23
3.2.2. Konstrukce – plánování	26
3.2.3. Implementace – praktická realizace	29
3.2.4. Evaluace – posouzení výsledků	31
3.3. Legislativní postup tvorby IVP	33
4. Možnosti podpory při vzdělání žáků se SVP	36
4.1. Možnosti podpory pro žáka a jeho rodiče	36
4.2. Možnosti podpory pro pedagogy žáka se SVP	38

Praktická část.....	41
5. Úskalí při tvorbě a realizaci IVP	42
5.1. Úskalí spojená s tvorbou a realizací IVP	44
5.2. Postoj pedagogů k IVP	49
5.3. Kvalitativní analýza získaných IVP	50
5.4. Závěry výzkumného šetření	53
Závěr.....	55
Seznam bibliografických citací	58
Seznam zkratk.....	62
Seznam příloh.....	63

Úvod

Žijeme v době neuvěřitelného rozvoje informačních technologií a s tím spojeným zaměřením společnosti. Život jedince se tímto značně urychlil a my lidé sami ještě netušíme, jaké nároky to na nás a naše potomky bude klást. Tomuto rozvoji musí být přizpůsobeno i vzdělávání občanů státu. V našich školách již nyní vzděláváme děti pro dobu, která může být náročná, a my mnohdy nevíme, co přinese. Děti zdravé, chytré a průbojné si s největší pravděpodobností poradí, i když jejich vzdělávání nebude vždy ideální. Děti, které ale neměly to štěstí narodit se úplně zdravé, nebo ty, jež během jejich cesty životem potkala nešťastná náhoda, onemocněly, utrpěly úraz nebo žijí v nepříznivých sociálních podmínkách, často nejsou schopny zvládnout požadavky školy samy bez nadstandardní pomoci.

V rámci českého školského systému jsou výše zmíněné děti nazývány dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Tyto děti jsou vzdělávány buď na základních školách formou individuální nebo skupinové integrace, nebo ve školách zřízených pro žáky s určitým druhem postižení, popřípadě ještě v rámci individuálního vzdělávání. Ať už se vzdělávají kdekoliv, potřebují k tomu, aby jejich vzdělávání bylo úspěšné, specifické přístupy a metody. Pro jejich vzdělávání je někdy potřeba vytvořit individuálně přizpůsobený vzdělávací plán, jehož cílem by mělo být maximálně využít všech vloh dítěte k tomu, aby dosáhlo pokud možno co nejlepších výsledků vzdělávání a aby byl umožněn maximální možný rozvoj daného dítěte ve všech oblastech. Tento plán nazývá školský zákon individuálním vzdělávacím plánem. Jelikož tvorba a naplňování cílů takového plánu není v žádném případě jednoduchá, narážíme v každodenní praxi ve školách na nejrůznější překážky, jež nám komplikují dosažení cílů, kterých bychom tak rádi s pomocí individuálního vzdělávacího plánu dosáhli.

V teoretické části této práce se autorka bude zabývat tím, jak vytvořit individuální vzdělávací plán¹ pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami na druhém stupni základní školy tak, aby byl skutečně „ušit na míru“ daného dítěte. Poté bude hlavním cílem této práce rozpoznat nejčastější úskalí, se kterými se setkávají učitelé druhého stupně ZŠ při tvorbě IVP a při realizaci výchovně vzdělávacích cílů stanovených v IVP. V praktické části této bakalářské práce bude nejdříve využita metoda řízeného rozhovoru. Kvalitativní analýza těchto rozhovorů bude zaměřena na úskalí, která vnímají v souvislosti s IVP pedagogové na druhém stupni ZŠ,

¹ Dále bude „individuální vzdělávací plán“ označován zkratkou IVP.

a na jejich postoj k IVP. Půjde tedy o identifikování problémů, se kterými se pedagogové ve své praxi při tvorbě a realizaci cílů stanovených v IVP setkávají. Následná část bude zaměřena na obsah a strukturu konkrétních IVP u dětí na druhém stupni ZŠ. Na základě kvalitativní analýzy získaných IVP se autorka bude snažit zjistit, jaké způsoby zpracování IVP pedagogové v současné době volí a které položky se v IVP objevují.

Teoretická část

1. Teoretická východiska vzdělávání žáků se SVP

1.1. Mění se postoj k lidem s postižením

Přístup k lidem s postižením se v průběhu historie vyvíjí a mění. Tato práce se nebude zabývat jednotlivými historickými obdobími a příslušnými postoji k lidem s postižením, ale zaměří se na kořeny postojů dnešní generace občanů České republiky. V celkem nedávné minulosti docházelo v naší zemi k záměrné segregaci jedinců s postižením a tento fakt má stále skryté vliv na smýšlení mnoha lidí. Společnost si postupně zvyká na to, že lidé s postižením jsou její součástí. Situace se v mnohém mění k lepšímu. Lidé s postižením dnes nejsou schovávaní v ústavech, jsou povzbuzováni k účasti na společenském dění a společnost se učí tyto občany přijímat a podporovat. Celkově je možné říci, že Česká republika se v dnešní době snaží o to, aby široká veřejnost byla více informována o lidech s nejrůznějším postižením a aby lidé s postižením měli možnost se zapojit do běžného života jako intaktní jedinci. Tyto snahy jsou více či méně úspěšné. Narážejí často na překážky v myslích lidí, ale také např. v oblasti financí.

Vůči lidem s postižením vládou nejrůznější předsudky a ty není jednoduché překonat. Putují skrytě v rodinách z generace na generaci. Jsou často neuvědomělé a iracionální. Např. Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech (2000, s. 16) vysvětlují, že „*mnohé nápadnosti a iracionální projevy v postojích k postiženým lidem jsou výrazem obrany před potenciálním ohrožením či nejistotou*“. Lidé mnohdy neví, jak se chovat k člověku s postižením. Mohou prožívat strach z toho, že se k člověku s postižením nebudou chovat vhodně. V jejich postojích se může projevit i obava, že by mohlo podobné postižení potkat je či jejich blízké. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000) Michalík (2011) uvádí, že předsudky se šíří např. rodinou, vrstevníky, tiskem nebo médií. Upozorňuje na to, že již tříleté dítě vnímá odlišné postoje okolí k určitým skupinám a již v tomto věku se takto utvářejí budoucí předsudky. Lenka Krhutová v publikaci Zdravotní postižení a pomáhající profese (Michalík, 2011, s. 47) definuje předsudek jako „*představu o člověku nebo skupině, která je založena spíše na informacích „z doslechu“ než na skutečných poznatcích. Typickou vlastností předsudku je odolnost vůči změnám; nové informace jím zpravidla neotřesou*“. Z této definice předsudku lze usoudit, že k předsudku vede často neznalost. Naše společnost jako celek mnohdy nemá dostatečné informace o skutečném životě lidí s postižením. Odtud poté mohou pocházet představy intaktní populace, které neodpovídají skutečnosti. Důležitým krokem v boji s předsudky je tedy poskytnout intaktní populaci dostatečné množství relevantních informací o lidech s postižením a jejich

životě. Významnou roli v tomto mohou v dnešní době sehrávat masmédia. Boji s předsudky se věnují nejrůznější organizace sdružující jedince s postižením, jejich rodiny a někteří vědečtí pracovníci. Celkově je naladění dnešní společnosti vůči lidem s postižením příhodnější, než tomu bylo například před třiceti lety. Je již celkem běžné, že děti s určitými postiženími bývají integrovány do běžných škol. Jsou však stále druhy postižení, u kterých na to nejsme zvyklí, i když ve světě se třeba i děti s takovým postižením běžně do škol integrují. Z výše uvedeného můžeme tedy vyvodit, že **jedním z problémů při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami mohou být předsudky majoritní společnosti.**

1.2. Pojmy inkluze a integrace

Spolu s novými zákony se v současné době i v médiích zintenzivnila debata o inkluzivním vzdělávání. Dříve se hovořilo o integraci jedinců s postižením, dnes se častěji setkáváme s termínem inkluze. Na pojmy integrace a inkluze je pohlíženo různými způsoby. Buď jsou tyto pojmy považovány za zaměnitelné, nebo jsou naopak považovány za dva odlišné termíny. Michalík (2001) udává, že inkluze je nutným předpokladem integrace a znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnost. Dále však dodává, že je možné používat oba termíny zaměnitelně. Slowík (2007) také připouští užívání obou pojmů. Zásadní rozdíl mezi integrací a inkluzí vidí v tom, že hlavní podstatou inkluzivního přístupu je, že **být odlišný je normální** (Groof, Lauwers in Slowík, 2007). Slowík hovoří dále o inkluzi takto: *„Pokud je to možné, nejsou při tom využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora.“* (Slowík, 2007, s. 32) Inkluzí se zabývá také Potměšil (2013, s. 30) v článku Supervision as Prevention and Support to Teachers in Inclusive Education. V tomto článku je uvedeno velmi jednoduché, ale výstižné vysvětlení inkluze: *„V inkluzi musí být škola přizpůsobena dítěti, ne dítě škole.“* A dále: *„Inkluzivní pedagogika pohlíží na děti nebo žáky z takové pozice, která nerozlišuje rozdíly způsobené např. postižením, ale měla by pracovat se skupinou, kde každý jedinec má své konkrétní potřeby.“*

V souvislosti s inkluzivní politikou a legislativními změnami, které vstoupily v platnost v září 2016, byla mezi učiteli i veřejností znovu otevřena otázka toho, zda je pro některé žáky inkluze v takové formě skutečně to, co potřebují. Tedy, zda přispěje k jejich větší spokojenosti a kvalitě života. Česká republika má velmi rozvinutou síť speciálního školství na dobré úrovni.

Pro mnoho dětí a jejich rodiče jsou tyto školy velkou pomocí. Je jim dopřána péče, které by se jim nedostalo, pokud by byly integrovány do tzv. běžné školy. Ne snad proto, že by chyběla vůle na straně pedagogů, ale zejména proto, že v těchto školách zatím nejsou dostatečné podmínky pro integraci takových dětí. V tomto ohledu se tedy mnoho učitelů na inkluzivní snahy dívá skepticky.² Vidí, že nejsou schopni ve třídách s větším počtem žáků³ věnovat dítěti se specifickými vzdělávacími potřebami⁴ dostatek péče a pozornosti a využít tak maximálně jeho potenciálu. Uvědomují si, že za podmínek, které v současné době panují ve školách, je pro některé děti skutečně lepší vzdělávat se v tzv. speciální škole, kde budou mít daleko větší pozornost a péči.⁵ A tak, přesto, že snaha o to, aby každé dítě mělo stejné možnosti vzdělávat se v rámci své komunity, určitě není špatná, může v určitých případech být v zájmu dítěte, aby se vzdělávalo na škole určené pro žáky s určitým druhem postižení.

Pro příklad zde uvedeme případ z praxe: Chlapec s diagnózou autismu byl přijat ke vzdělávání v běžné základní škole, jelikož matka nechtěla s chlapcem denně dojíždět. Chlapec byl od první třídy tedy integrován. Přes opětovné snahy pedagogů na dané škole se nepodařilo chlapce integrovat úspěšně. Po dvou letech snažení situace dospěla k tomu, že chlapec byl téměř na každou hodinu odváděn asistentkou do jiné místnosti, kde se s ní individuálně vzdělával. K tomuto opatření dospěla škola proto, že chlapec nebyl vůbec schopen se v prostředí třídy s dvaceti žáky soustředit a v podstatě celé hodiny narušoval výuku takovým způsobem, že tím trpěli všichni žáci ve třídě. O přestávkách navíc ubližoval spolužákům a choval se tak, že musel být pod neustálým dozorem. I přesto, že pedagogové probrali tyto problémy s matkou, matka trvala na tom, aby chlapec ve škole zůstal. Integrace tohoto žáka se pak stala ve své podstatě segregací. V tomto případě je diskutabilní, zda matčina zvolená možnost navštěvovat místní školu byla to nejlepší pro jejího syna. Pro chlapce bylo nespornou výhodou to, že nemusel dojíždět. Pro rodiče to byla určitě jednodušší alternativa, jelikož neměli řidičský průkaz. Je však otázkou, zda by chlapci nebylo lépe ve speciální škole, kde by se mu věnoval

² Ve výzkumu Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy (2015) považovalo nový systém podpůrných opatření za správný krok 42.3 % učitelů respondentů. (Pouze 8 % volilo odpověď ano, 34.3 % spíše ano)

³ Průměrný počet žáků ve třídách na 2. stupni ZŠ byl v roce 2015/16 byl 19.6 žáků. (MSMT. Vývojová ročenka školství 2005/06–2015/16; Základní vzdělávání, vývoj základních škol; 2016)

⁴ Dále budou „specifické vzdělávací potřeby“ označovány zkratkou SVP.

⁵ Ve výzkumu Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy (2015) hodnotili pedagogové u jednotlivých druhů postižení, zda je vhodnější běžná škola, speciální třída či speciální škola. Jako vhodnější považovali pedagogové speciální školu zejména u středně těžkého a těžkého mentálního postižení (85,21%) a u psychiatrického onemocnění (56,6%).

speciální pedagog, který má zkušenosti s dětmi s poruchami autistického spektra a ovládá metody práce s těmito dětmi.

Z uvedeného příkladu tedy vyplývá, že integrace je v některých případech velmi problematická. Pedagogové se pak ocitají v patové situaci. Nechtějí dítěti s postižením škodit, ale nemají prostředky k tomu, aby bylo dítě spokojené. Ve školách nechybějí jen materiální prostředky, kvalifikovaní specialisté na dané konkrétní postižení, ale hlavně kapacita učitelů věnovat se dostatečně navíc dítěti, které to potřebuje.⁶ Ve třídách bývá sice snížen počet žáků, pokud je v nich umístěno dítě s individuálním vzdělávacím plánem, mnohdy to ovšem nestačí. I ostatní děti potřebují v určitých fázích vývoje pomoc s překonáváním něčeho, co jim nejde. Učitel se tak v rámci třídy musí někdy individuálně věnovat několika dětem za jiných okolností bezproblémovým a navíc dětem, které mají tzv. specifické vzdělávací potřeby. Na učitele je vyvíjen větší tlak zvládnout potřeby všech dětí. A to je v určitých situacích téměř nemožné. Prakticky to pro něj znamená delší přípravu na hodiny a také větší psychické vypětí⁷.

Pocity, postoje a obavami pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání se zabýval Miloň Potměšil (2010) v rámci mezinárodního výzkumného projektu SACIE. Výsledky tohoto výzkumu ukázaly, že více než polovina respondentů se obávala **nedostatečné míry podpory integrované edukace ze strany odborných pracovišť** a uvědomovali si **vyšší pracovní zátěž**. Polovina respondentů **pocívala nedostatek kompetencí**, a tím i obavy z toho, že se nebudou moci věnovat žákům se specifickými potřebami. Respondenti **odmítají pracovat s žáky s poruchami chování na úrovni agresivity, trvale neúspěšnými**, ale nepocítují obavy z práce s žáky s poruchami pozornosti. **Obavy z přijetí žáků se specifickými potřebami do společnosti intaktní skupiny ve třídě** projevila část (40 %) respondentů.

⁶ Ve výzkumu Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy (2015) hodnotili učitelé připravenost školy vzdělávat žáky s nejrůznějšími postiženími. Pedagogové považovali školy za nejméně připravené pro děti se středním a těžkým mentálním postižením. 77,8 % volilo u tohoto postižení odpověď ne (škola nepřipravena) nebo spíše ne. Hned na druhém místě pedagogové umístili děti s psychiatrickým onemocněním. (64,6 % uvedlo odpověď ne nebo spíše ne)

⁷ Ve výzkumu Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy (2015) hodnotili pedagogové výrok „Nové členění podpůrných opatření přinese vyšší pracovní vytížení pro PP. 78,2 % pedagogů zvolilo odpověď ano nebo spíše ano. Obdobně hodnotili výrok „Nový systém povede ke zvýšení vlastní pedagogické zátěže. Odpověď ano či spíše ano uvedlo 81,1 % respondentů.

1.3. Inkluzivní škola

V českých podmínkách bývá v podvědomí lidí inkluze spojována pouze se začleněním dětí s vážnějším postižením do škol. Veřejnost, a mnohdy i pedagogové, si ale neuvědomují, že jde celkově o změnu způsobu vzdělávání a transformaci zaběhnutého školského systému. V našich školách je vyučováno mnoho dětí se SVP, ale způsob vyučování některých učitelů se nezměnil. Převládá u nich frontální způsob vyučování a individuální soutěživá práce žáků. Školní vzdělávání je v tomto podání považováno za jistý druh soutěže, ve kterém ovšem žáci se SVP budou mít vždy minimální šanci na úspěch. I když i frontální způsob výuky má někdy opodstatnění, nelze jej připustit jako jediný výukový styl. (Kurz integrace dětí se speciálními potřebami, 1997) Např. Zelinková (2001) hodnotí frontální způsob vyučování pro děti se SVP jako nevhodný, protože je při něm téměř nemožný individuální přístup. Individuální přístup ke všem dětem ve třídě bez rozdílu je ovšem jakýmsi základem inkluze. (Lang a Berberichová, 1998; Potměšil, 2013) Učení v inkluzivních třídách by podle Langa a Berberichové (1998) měly děti navíc prožívat jako smysluplné, tedy jako něco, co má bezprostřední vztah k jejich životu. Mělo by děti stimulovat k růstu, propojovat domácí a školní prostředí. Zdá se, že požadavky uváděné k inkluzivnímu vzdělávání nejsou nijak nové a měly by to být standardy v jakémkoliv škole. Bohužel tomu tak vždy není.

Účinnými se v tomto kontextu jeví určité **strategie učení**. Jedná se zejména o kooperativní učení a vrstevnické vyučování. Podstatou práce v inkluzivní třídě je snaha vytvořit ve třídě atmosféru vzájemné péče, úcty a sounáležitosti. **Kooperativní učení** se v tomto směru vysloveně nabízí. Využívá spolupráce dětí a jejich snahy dosáhnout společného cíle, a tím vede k pocitu sounáležitosti. Při řešení společných problémů se děti učí toleranci, rozvíjí své sociální a komunikační dovednosti a budují odpovědnost. **Vrstevnické vyučování** je způsob vyučování, kdy učitelé využívají spolužáků jako instruktorů. Zavedení tohoto způsobu výuky umožňuje učiteli, aby více žáků získalo pomoc, kterou potřebují. Vrstevnické učení navíc dává prostor pro rozvoj jak školeným žákům, tak i žákům v roli školitelů. (Lang a Berberichová, 1998)

Dalšími důležitými faktory při výuce, a to nejen v inkluzivních podmínkách, jsou práce s chybou a způsob hodnocení. Problematikou **práce s chybou** se u nás velkou měrou zabýval profesor Hejný. Profesor Hejný hovoří o tom, že mnozí **žáci i učitelé se chyby bojí** a je vnímána jako nežádoucí jev. Upozorňuje na to, že učitel, který takto vnímá chybu, **vytváří klima, které žáky demobilizuje**. (Hejný in Hejný, Novotná, Stehlíková, 2004) Doslovně říká

(Hejný in Hejný, Novotná, Stehlíková, 2004, s.69): „*Žák ze strachu před chybou raději nic nedělá.*“ Z tohoto důvodu navrhuje, aby učitel žáka naopak vedl k poznání a analýze vlastních chyb. Uvádí, že dobrý učitel umožní žákům diskuzi o chybách a netrvá na svých postupech. Práce s chybou poté vede k rozvoji žáka. (Hejný in Hejný, Novotná, Stehlíková, 2004)

Z diskuzí odborníků v oblasti inkluze také vyplynulo, že významným prvkem inkluzivního hodnocení je koncept tzv. „**hodnocení pro učení**“ (někdy nazývané také formativní či průběžné hodnocení). Na rozdíl od sumativního hodnocení, které poskytuje srovnání a soustředí se na dosažené výsledky, hodnocení pro učení **slouží jako podpora učení žáka**. Toto hodnocení se zaměřuje na rozvoj schopností žáka a jeho cílem je prostřednictvím zpětné vazby najít směr další výuky a učení, zlepšit proces učení. Umožňuje sledovat pokroky žáka a plánovat další vzdělávání. Dává žákovi, rodičům i učitelům cennou zpětnou vazbu o tom, čeho se podařilo v procesu učení dosáhnout a na čem je třeba dále více pracovat. (Hodnocení pro učení a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, 2015)

Uvedené způsoby vyučování by měly být samozřejmostí ve všech třídách. Jedná se v podstatě o moderní způsoby výuky výhodné pro všechny děti. Pokud vedení školy podporuje inkluzi, tak ten, kdo nejvíce ovlivňuje volbu vyučovacích strategií a kdo má v konečném důsledku největší podíl na realizaci inkluzivních přístupů, je učitel. (Lang a Berberichová, 1998) Na něm velmi záleží, nakolik on sám dokáže přijímat všechny žáky bez předsudků a vést celou třídu cíleně k vzájemné úctě a toleranci. Je tedy zákonitě i tím, který svým způsobem vedení vyučovacího procesu může při integraci dítěte s postižením vytvářet problémy. Ať už **jeho vlastními předsudky, nevhodnými strategiemi či metodami výuky nebo nedostatečnou prací s kolektivem třídy**.

1.4. Legislativní zakotvení dané problematiky

Aby bylo možné věnovat se podrobněji problematice vzdělávání žáků se SVP podle IVP, je potřeba nejdříve si ujasnit, kdo je přesně žák se SVP a na co má tento žák podle zákona nárok.

Školský zákon dříve definoval žáka se SVP jako „**osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním**“.
(zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 1–4)

Od 19. března 2015 je v platnosti novela školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb., který mění zákon č. 561/2004 Sb. a nově definuje žáka se SVP jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními **potřebuje poskytnutí podpůrných opatření**“. Podpůrnými opatřeními tento zákon rozumí „**nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta**“. MŠMT v informačním balíčku ohledně společného vzdělávání komentuje změnu v zákoně takto: „Žáky tak pro vzdělávací účely nečleníme podle původních diagnostických kategorií, ale hodnotíme jen potřebu úpravy podmínek jejich vzdělávání.“ (MŠMT, Průvodce ředitele společným vzděláváním, 2016)

Zákon také upravuje práva žáka se SVP. Někteří autoři uvádějí jako nejpodstatnější právo žáka se SVP **právo vzdělávat se na spádové škole**. Vycházejí tak z § 36, odst. 7 školského zákona, který stanovuje, že „ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu“. Novela školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb., ve slovech „užívání svých **práv na rovnoprávném základě s ostatními**“ reflektuje právo dítěte vzdělávat se ve škole v místě bydliště. Podporuje tak inkluzivní přístup k dítěti s postižením, kdy se snažíme o co největší zapojení dítěte do života v místní komunitě.

Další práva jsou také stanovena ve školském zákoně. Zákon č. 82/2015 Sb. § 16 stanovuje, že „**děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením**“. V zákoně č. 82/2015 Sb. § 16 jsou pak dále rozvedena jednotlivá podpůrná opatření, na které mají děti ze zákona právo.

„Podpůrná opatření spočívají v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“

Jedním z těchto podpůrných opatření je tedy dle zákona individuální vzdělávací plán. Náležitosti IVP jsou dány vyhláškou č. 27/2016 Sb. Školský zákon § 18 a také vyhláška č. 27/2016 Sb. dále pak stanovuje, jak postupovat v případě, že je potřeba, aby byl žák se SVP vzděláván pomocí IVP. Ředitel školy umožňuje nezletilému žákovi se SVP vzdělávání podle IVP na **žádost jeho zákonného zástupce s písemným doporučením školského poradenského zařízení**. Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. jsou školskými poradenskými zařízeními:

- a) pedagogicko-psychologická poradna
- b) speciálně pedagogické centrum

Zákon také udává, co musí IVP obsahovat. Patří tam (vyhláška č. 27/2016 Sb. § 3 odst. 3):

- údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření
- identifikační údaje žáka
- údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka

- úpravy obsahu vzdělávání žáka
- časové a obsahové rozvržení vzdělávání
- úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka
- případné úpravy výstupů ze vzdělávání žáka
- jméno pedagogického pracovníka
- jméno školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

IVP musí být vypracován dle téže vyhlášky do **1 měsíce** ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. „*IVP může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.*“ (Odst. 5 téže vyhlášky) „*Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka, není-li žák zletilý.*“ (Odst. 6)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. § 4 dále upravuje i následný postup:

„*Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka, není-li žák zletilý, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Poskytování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu lze pouze na základě písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka podle § 16 odst. 1. Školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu informuje o této skutečnosti ředitele školy.*“

Zákon č. 82/2015 Sb. dále také vymezuje, jak postupovat v případě, že rodiče dítěte nejsou spokojeni s realizací podpůrných opatření. „*Pokud má zletilý žák, student nebo zákonný zástupce dítěte nebo žáka pochybnosti o tom, že škola nebo školské zařízení postupuje v souladu s doporučením školského poradenského zařízení, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat.*“ Kromě tohoto může zákonný zástupce také **dát podnět České školní inspekci.**

Ve školském zákoně je taktéž uvedeno, co dělat v případě, že zákonný zástupce či škola nejsou spokojeni s navrženými podpůrnými opatřeními: *„Dítě, žák, student nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne, kdy obdržel zprávu nebo doporučení školského poradenského zařízení, požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jejich revizi. O revizi doporučení může požádat také škola...“*

Nově uvádí vyhláška č. 27/2016 Sb. § 19 pravidla vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedním z pravidel je, že vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona **se přednostně uskutečňuje** ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která **není zřízená** podle § 16 odst. 9. Tedy, že se takový žák má přednostně vzdělávat v „běžné“ základní škole.

Na průběh vzdělávacího procesu dítěte se SVP mají zásadní vliv také další podpůrná opatření. Patří mezi ně zejména využití asistenta pedagoga anebo dalších pedagogických pracovníků. (školský zákon § 16, odst. 2 g a h) Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. asistent pedagoga *„poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1“*. Asistent pedagoga by měl dle této vyhlášky podporovat samostatnost daného žáka. Může pracovat, jak s daným žákem, tak s ostatními žáky. Asistent pedagoga může poskytovat podporu i více žákům současně.

2. Specifika výchovně vzdělávacího procesu na druhém stupni ZŠ

2.1. Druhý stupeň ZŠ v českém vzdělávacím systému

V rámci českého vzdělávacího systému zahrnuje základní vzdělávání primární a nižší sekundární vzdělávání. Poskytování základního vzdělávání upravuje zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon. Dle tohoto zákona má základní škola dva stupně: první stupeň tvoří 1. - 5. ročník a druhý stupeň 6. - 9. ročník. (MŠMT. Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010, 2016)

Na prvním stupni ZŠ by měl zpravidla děti učit po celou dobu jen jeden učitel (v našich podmínkách spíše učitelka). Tato učitelka je zároveň třídní učitelkou. Pokud je to organizačně možné, vede tato učitelka děti celých pět let – od první do páté třídy. Takto je alespoň popisován ideální stav. Na mnohých školách se bohužel i v prvních třech ročnících učitelka z různých důvodů změní. Každopádně třídní učitelka na prvním stupni tráví se stejnými dětmi (svou třídou) velkou část svého úvazku. Děti proto zná velmi dobře, taktéž i rodiče.

Na druhém stupni je situace poněkud odlišná. Třídní učitel sice učí větší počet hodin ve své třídě, ale na jednotlivé předměty docházejí do třídy různí vyučující. Třídní učitel netráví se svými žáky tolik času a nemá prostor komunikovat se žáky tak často jako učitelka na prvním stupni. Ve třídách na druhém stupni se při výuce střídá více učitelů a každý z těchto učitelů obvykle má svůj specifický přístup k výuce. Učitelé mají odlišné požadavky, co se týče vědomostí či kázně.

Přechod z prvního stupně na druhý stupeň může představovat pro žáky zátěžovou situaci. Žáci se musí seznámit s mnoha učiteli, zjistit jejich pohled na výuku a jejich požadavky. Žáci často přicházejí do nového kolektivu. Zejména děti z vesnic přecházejí v této době na městskou školu, protože školy na vesnicích mají často jen první stupeň. I v městských školách se v šestém ročníku často mění složení tříd, i když jde o děti, které jsou na stejné škole jako na prvním stupni. Mnohé školy rozhodí původní kolektivy z prvního stupně proto, aby žáci, kteří na školu přijdou noví, nebyli v nevýhodě.

Proto i pro dítě se SVP může být přechod na druhý stupeň náročný. Na prvním stupni se již naučilo fungovat v kolektivu své třídy a na druhém stupni musí mnohdy začínat znovu. Utváří se nový kolektiv a dítě se SVP si v něm znovu hledá svou pozici. Pro některé dítě se SVP to znamená opětový boj, pro jiné šanci na nový začátek. Taktéž je třeba znovu vytvořit vzájemné

vztahy mezi novými učiteli a rodiči. Děti se navíc nachází na počátku náročného vývojového období – puberty. Toto období může být pro dítě s postižením náročnější než u dětí intaktních.

2.2. Období dospívání u intaktních dětí

Puberta je i pro žáka bez jakýchkoli vzdělávacích či výchovných obtíží náročným vývojovým obdobím. Období dospívání dělí někteří autoři na prepubertu, pubertu a adolescenci. Při vstupu na druhý stupeň ZŠ, tedy přibližně ve dvanácti letech, se na základě tohoto dělení žáci nacházejí v období prepuberty. (Šimíčková, Čížková, 2005) Typickým znakem dospívání je dle Vágnerové (2005) **citová labilita**, která se projevuje **impulzivitou** a **obtížemi v sebeovládání**. Učitelé tyto projevy vnímají jako nepříjemné a často se to odráží v hodnocení žáka. Binarová (in Šimíčková, Čížková, 2005, s. 104) popisuje citovou labilitu v prepubertě následně: *„Chování je výbušné, stačí nepatrný podnět a objeví se intenzivní reakce vzteku, smíchu, smutku. Pro vychovatele bývá toto období právě proto náročné, že dítě reaguje překvapivě přecitlivěle a výbušně na situace, které mu v minulosti změnu nálady nezpůsobovaly.“* *„Můžeme se na jedné straně setkat u téhož jedince s přecitlivělostí, na druhé straně až necitelností a hrubostí, která může být maskováním skutečného emočního ladění. Bývá to v situacích, kdy je ze strany okolí zraněn, nebo ponížěn jeho sebecit a sebedůvěra. V prepubertě začíná citlivost vůči nespravedlnosti a vůči kritice, která přichází od vychovatelů.“* Vágnerová (2005) upozorňuje také na to, že nevyrovnanost v emocích vede ke střídání intenzivní činorodosti a nechuti k jakékoliv práci. Výsledkem je kolísání výkonu žáka, které mohou někteří učitelé považovat za lajdáctví. Tatáž autorka uvádí, že s emoční nevyrovnaností přicházejí také **výkyvy v sebehodnocení**, které mohou při opakovaných neúspěších vést ke ztrátě motivace ke školní práci. V období puberty není dle Šimíčkové a Čížkové (2005) již citová labilita tak výrazná. Z hlediska vztahu k autoritám se žák v jedenácti či dvanácti letech dle Piageta (1932) nachází v období, kdy dochází k přechodu k **plně autonomní morálce**. V tomto věku žák plně chápe situaci, získává vhled. Mění se jeho vztah k autoritám. Celkově je velmi kritický nejen k ostatním, ale i k sobě. Vágnerová (2005, s. 121) popisuje změnu vztahu k učitelům takto: *„Dospívající usilují o rovnoprávnou diskuzi, o možnost projevit svůj názor a vydobýt si přijatelnou pozici, být respektován. Poměrně běžným způsobem reagování dospívajících je negativismus a odmítání požadavků učitele. Dospívající mají tendenci učitele různým způsobem provokovat, např. demonstrovanou důsledností v plnění jeho pokynů, určitými neverbálními projevy apod.“*

V tomto období dochází také k závažným fyziologickým změnám. Dítě se po stránce biologické stává prakticky dospělým. Dochází k pohlavnímu dospívání a změnám v tělesných proporcích. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000) S těmito změnami se žák musí vyrovnat.

2.3. Období dospívání u dětí se závažným postižením

Žák se závažným postižením prochází v období puberty obdobnými vývojovými změnami jako intaktní žáci, ale navíc musí zvládnout překonat problémy, které se vážou s konkrétním postižením. U některých žáků dochází k celkovému opoždění nástupu vývojových změn. U žáků s tělesným postižením může dojít k urychlení intelektového vývoje, který je ovšem v rozporu s opožděným vývojem fyzickým. Děti s mentální retardací nemusí vůbec do fáze dospívání dojít. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000)

V období dospívání jedinec buduje svou identitu. Pro žáka s postižením to znamená po období relativního vyrovnání se s postižením znovu hledání sebe samého a přijetí či nepřijetí sebe sama jako postiženého. Dítě s postižením velice intenzivně prožívá odlišnost svého vzhledu od ostatních. (tamtéž)

Při snaze o nezávislost se může pro žáka s postižením stát nepřekonatelným problémem závislost na pomoci okolí. Pro žáka s postižením je vrstevnická skupina stejně významná jako pro ostatní žáky, jeho začlenění je však podstatně komplikováno postižením. Často se nemůže zúčastnit aktivit ostatních (např. sportovních). Přijetí či nepřijetí žáka vrstevnickou skupinou má pak závažný vliv na žákovu sebehodnocení. **Žák s postižením mnohdy prochází četnými zraňujícími zkušenostmi s nepostiženými vrstevníky**, a proto někdy nakonec významně omezí své vztahy např. pouze na rodinné příslušníky. Navíc je dítě s postižením ochuzeno o některé běžné zkušenosti jako je např. dojíždění hromadnou dopravou či hospodaření se svými penězi. Jde tedy o jistou deprivaci, jelikož se mu nedostává podnětů, které bude později potřebovat pro adaptaci na běžný život. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000)

Výše zmíněné **typické projevy žáků v prepubertě a pubertě mohou závažným způsobem komplikovat integraci žáka s postižením**. Jednak samo dítě s postižením je zvýšeně citlivé na jakékoliv projevy nesouhlasu či nepřijetí ze strany spolužáků, jednak jeho spolužáci bývají v tomto období zvýšeně kritičtí k okolí a mohou některé způsoby podpory žáka se SVP vnímat jako nespravedlnost vůči nim. V tomto období velmi záleží na tom, jak třídní učitel a další

pedagogové pracují s kolektivem třídy a nakolik jsou schopni vytvořit ve třídě správnou atmosféru pro přijetí žáka s postižením.

2.4. Třídní kolektiv na druhém stupni ZŠ a žáci se SVP

Již jsme se zmínili o tom, že žáci na počátku šesté třídy mnohdy vstupují do nového kolektivu. Každý z nich si do nového kolektivu přináší své předešlé zkušenosti a touží obstát. Pokud třída pokračuje ve stejném složení na druhý stupeň ZŠ, tak je již kolektiv třídy utvořen a spolužáci se k žákovi s postižením chovají tak, jak byli navyklí. Vyskytnou-li se již od počátku ve vztazích k žákovi s postižením problémy, je velmi těžké tyto zažití mechanismy změnit. Z hlediska začlenění žáka se SVP záleží na závažnosti postižení žáka, typu postižení a také na jeho sociálních dovednostech. Mnozí žáci jsou již z prvního stupně zvyklí na to, že je ve třídě spolužák s nějakým postižením. V závislosti na tom, jak třída dříve fungovala, mají již nacvičeny určité vzorce chování. Jsou již zvyklí brát spolužáka s postižením jako kamaráda, pomáhat mu, nebo naopak – ignorovat ho, nadávat mu, stěžovat si na něj, závidět mu úlevy. Pokud je do třídy začleněn žák s vážnějším postižením nebo s problémy v sociální oblasti, je třeba začít s kolektivem třídy pracovat hned od počátku a nastavit jasná pravidla. U lehčích postižení žáci mnohdy vůbec neregistrují, že je mezi nimi žák se SVP. Zvláště pracují-li učitelé se všemi žáky s ohledem na jejich individuální zvláštnosti. Třídní učitel by měl žáky učit, jak se chovat ke spolužákům, kterým něco nejde nebo jsou v něčem jiní. Měl by žákům jasně dát najevo, jaké chování se od nich očekává a co je nepřijatelné. Celkově by kolektiv třídy měl být veden ke vzájemné spolupráci. K uplatňování těchto základních pravidel by mělo docházet ve všech třídách automaticky, bez ohledu na to, zda je ve třídě žák s postižením. Mnohdy tomu ovšem tak není. **Jednotliví učitelé na druhém stupni mohou být příliš zaneprázdněni snahou, aby dětem předali určité kvantum vědomostí, a zapomínají na to, že v každé hodině se děti učí i dovednostem sociálním.** Nezajímají se o atmosféru ve třídě a třídu jakožto skupinu ponechávají samovolnému vývoji, který nemusí být ideální. Do rolí vůdců se mohou poté dostat žáci bezohlední, agresivní a ostatní žáci ze strachu ze zesměšnění nebo nepřijetí se mohou podřizovat i věcem, které by sami za jiných okolností neschvalovali. Milan Valenta (2001) v knize *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami* uvádí, že **nejproblematičtější se jeví integrace dětí se závažnějším mentálním postižením.** Obdobný problém řeší Krejčířová (2006) v publikaci *Dětská klinická psychologie*. Vysvětluje, že **děti s mentálním postižením se často v období puberty začnou cítit odmítány nebo alespoň od skupiny**

izolovány, protože zájmy dospívajících začínají být sofistikovanějšími a pro dítě s mentální retardací nesrozumitelnými. Upozorňuje na to, že pokud není zajištěn dostatečný dohled a škola cíleně nepracuje na atmosféře třídy, může se toto dítě stát obětí šikany.

3. Individuální vzdělávací plán (IPV)

3.1. IPV a jeho význam

Individuální vzdělávací plán je dle školského zákona jedním z podpůrných opatření (§16 2f). Konkrétní náležitosti IPV jsou dány vyhláškou č. 27/2016 Sb. Dle této vyhlášky § 3 odst. 2 je individuální vzdělávací plán „**závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka**, přičemž vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.“ Zelinková (2001, s.172) uvádí, že „*individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka*“. Zdůraznění toho, že jde o pracovní materiál, je zde zásadní. Poukazuje na to, že nejde o hotový dokument, ale o flexibilní plán, který je třeba podle potřeby upravovat tak, aby skutečně sloužil ku prospěchu žáka. Kaprálek a Bělecký (2011, s.18) vymezují IPV ještě trochu jiným způsobem: „*Jedná se o typ dokumentu sloužícího k plánování obsahu zkušenosti, kterou konkrétní žák získá ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím, tedy o dokument sloužící k plánování kurikula (obsahu vzdělávání) jednotlivého žáka podle jeho specifických potřeb*.“ Tito autoři vztahují záměrně svou definici IPV ke konečnému výsledku toho, co bylo v IPV naplánováno, tedy ke konečné zkušenosti žáka, pro kterého byl IPV vytvořen.

Tvorba tohoto dokumentu může být od počátku zatížena byrokratickým přístupem, který nevede k výše zmíněnému konečnému výsledku. Na tento problém poukazuje Kaprálek (2004) ve své zprávě o výsledcích sondy, která proběhla v letech 2001–2002. Jednalo se o sondu zaměřující se na kvalitu a využití individuálních vzdělávacích programů na některých typech škol. Ze sondy vyplývá, že na základních školách se poměrně často objevoval tzv. „**formalistický přístup**“ k IPV. IPV byly z hlediska formy plně v souladu legislativou, přesto však nebyly z pedagogického hlediska funkční. Autor (s. 252, 253) v sondě uvádí: „*Především učitelé ZŠ (naopak) vytvářejí IPV často pouze za účelem odůvodnění žádosti školy o zvýšenou dotaci. Vytvořené IPV systematicky při bezprostředním plánování výuky nepoužívají. Zajímavou skutečností je, že především učitelé základních škol často nehodlají opustit při tvorbě IPV schválený vzdělávací program ani v případě, že žák naprosto zjevně i několik let reálně výukově selhává. Učitelé se zpravidla místo návratu k základním klíčovým kompetencím nadále drží výuky obsahu, který žák nemá šanci zvládnout právě pro chybějící základy. Příčina je zde pravděpodobně i v určité legislativní nedopracovanosti této problematiky a návazně v obavě učitelů vykročit z rámce stanoveného osnovami (tematickými*

plány) jednotlivých předmětů a dlouholetým zvykem.“ Václav Mertin (1995) ve své knize *Individuální vzdělávací program v souvislosti s „formalistickým přístupem“* vysvětluje, že my jako Češi jsme negativně ovlivněni minulým režimem v tom smyslu, že zpochybňujeme smysl vytváření plánů. Podle něj byl (v roce 1995) v podvědomí pedagogických pracovníků plán stále jen formalitou, která se musela splnit pro případnou kontrolu. Je však otázkou nakolik tato situace v českém školství stále přetrvává. Z názvu článku Simony Pekárkové, který vyšel v časopise *Rodina a škola* v roce 2014 s názvem „Individuální vzdělávací plán není jen formalita“, lze usoudit, že tento problém je stále aktuální. Ne, že by se integrovaným žákům nedostávalo vůbec podpory. Učitelé se integrovaným dětem věnují, ale někteří ve své práci nevyužívají IVP. Pomoc žákovi se SVP se pak uskutečňuje bez dlouhodobějšího plánování, na základě potřeby řešit aktuální potřeby žáka.

V knize „Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program“ je v tomto ohledu podáno jasné vysvětlení podstaty IVP: „IVP je výsledkem **cílevědomé a plánovité aktivity**, která se stává východiskem práce učitele. Nejde o nahodilé nebo formální popisy. Slouží k individualizovanému vyučování, hodnocení a využívání nových údajů jako zpětné vazby. Podle dosažených výsledků lze plán upravovat. Učitel se tak stává profesionálem, který utváří IVP a pracuje podle něj. Je **to změna od nahodilého přístupu k profesionálnímu, plánovanému a organizovanému způsobu vyučování integrovaných jedinců.**“ (Pyl, de Graaf, Emanuelsson in Zelinková, 2001)

Aby bylo možné maximálně využít možnosti, které nám IVP zprostředkovává, je třeba pochopit, v čem spočívá jeho význam. Význam individuálního plánu rozděluje Zelinková (2001) do několika oblastí. Na základě jejího vymezení uvádíme hlavní důvody, proč je IVP důležitý:

- Umožňuje žákovi pracovat individuálním tempem podle jeho schopností, aniž by musel plnit učební osnovy.
- Žák je osvobozen od stresujícího porovnání se spolužáky.
- Ukazuje dítěti, že mu učitelé chtějí pomoci.
- Je cestou pro individuální vyučování a hodnocení.
- Do vzdělávání žáka se zapojí i rodiče, kteří se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.
- Aktivní účast žáka mění jeho roli. Žák přebírá zodpovědnost za své výsledky.

Václav Mertin (1995) navíc uvádí ještě tyto důvody:

- Umožňuje učitelům soustavně podle vypracovaného programu postupovat.
- Vypracováním IVP mizí problém s neobjektivním posouzením schopností žáka jeho rodiči na základě dobrých známek. Rodiče vědí, že žák má vzdělávací plán upraven a nediví se pak, že jejich dítěti pedagog nedoporučí například některou náročnější střední školu.
- Je obranou proti postoji žáka, že nemusí nic dělat, protože trpí nějakou poruchou. IVP by měl dítěti jasně stanovovat, kam se má v nejbližší době posunout.

3.2. Tvorba IVP

Vzorový IVP a základní strukturu IVP najdeme v příloze č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.⁸ Tvorba konkrétního individuálně přizpůsobeného IVP by se měla řídit určitými principy. Zelinková (2001) uvádí následující principy pro tvorbu IVP:

- Vychází z diagnostiky odborného pracoviště.
- Vychází z pedagogické diagnostiky učitele.
- Respektuje závěry diskuze se žákem a rodiči.
- Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazně projevuje.
- Vypracovává jej vyučující daného předmětu.

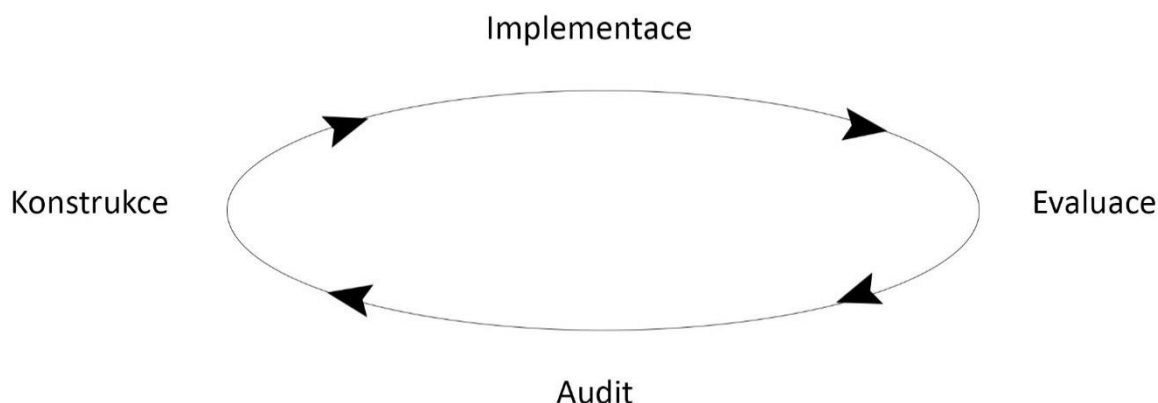
Mertin (1995) uvádí navíc:

- Je utvářen s přihlédnutím k současnému stavu dítěte, respektuje jeho individuální schopnosti.
- Musí být reálný.
- Není neměnnou normou.
- Měl by zapojovat co nejvíce zainteresovaných lidí (učitele, pracovníka SPC⁹, rodiče, dítě).

⁸ Příloha č. 1 této práce.

⁹ Zkratka SPC označuje speciálně pedagogické centrum.

Kaprálek a Bělecký k plánování průběhu vzdělávání žáka se SVP podle IVP využívají principy užívané v oblastech managementu a systémového řízení. Vycházejí z cyklu, který vymezil Bacík a kol. (in Kaprálek, Bělecký, 2011).



Obr. č. 1: Cyklus plánování průběhu vzdělávání žáka se SVP

Celý cyklus začíná **auditem (stanovením aktuálního stavu)**. Audit nám odpovídá na otázku „**Kde jsme?**“ Jde o posouzení aktuálního stavu žákových kompetencí (znalostí, dovedností, návyků, postojů) a vnějších okolností, které ovlivňují vzdělávání. V našich podmínkách má audit zpravidla podobu **speciálně pedagogické diagnostiky**. Součástí auditu je získávání podkladů od odborných pracovišť, spolupráce s nimi, interpretace výsledků vyšetření pro potřeby pedagogického procesu, **pedagogická diagnostika** a získávání dalších potřebných údajů např. od rodičů.

Po této fázi následuje fáze **konstrukce**, která je podle výše uvedených autorů ekvivalentem pro **plánování**. Odpovídá nám na otázku „**Kam se chceme dostat?**“ Je to fáze vytváření promyšleného plánu, který stanovuje **cíle a postupy** následné implementace.

Poté **implementujeme** (prakticky **realizujeme**), co jsme naplánovali. Odpovídáme si na otázku „**Jak se tam dostaneme?**“ Do této fáze patří organizační a personální zajištění implementace. Nejdůležitějšími faktory podporujícími úspěšnou implementaci podle těchto autorů jsou časná a systematická výměna informací mezi všemi zúčastněnými a jejich vzájemná spolupráce, otevřený přístup k žákovi, motivace, systematickost při realizaci dílčích cílů a kreativita při volbě činností.

Poslední fází je fáze **evaluace**. Tu provází otázka „**Dostali jsme se na určené místo?**“ Jde o posouzení výsledků vzhledem ke stanoveným cílům. Smyslem této fáze je především

poskytnutí zpětné vazby, která je důležitá pro plánování dalšího postupu. Vyhodnocují se účelnost zvoleného postupu a výsledky žáka.

Tento cyklus výstižně postihuje význam evaluace v plánování vzdělávání žáka se SVP. Neosvědčené postupy je potřeba opustit, což se ne vždy děje. A naopak, pokud jsme nedosáhli určitých cílů, je nutné hledat nové, účinnější postupy.

Všichni autoři, tedy Zelinková, Mertin i Kaprálek s Běleckým, se v mnoha principech shodují. Nyní se budeme věnovat jednotlivým fázím podrobněji.

3.2.1. Audit – stanovení aktuálního stavu

Audit tvoří jakýsi základ celého procesu. Hlavním stavebním kamenem auditu je **speciálně-pedagogická diagnostika**. Dalšími součástmi auditu jsou **pedagogická diagnostika** a získávání dalších potřebných údajů např. od rodičů. V současnosti zajišťují speciálně-pedagogickou diagnostiku školská poradenská zařízení – PPP¹⁰, SPC. Na základě této speciálně-pedagogické diagnostiky doporučí poradenské zařízení konkrétní podpůrná opatření, která jsou pro školu závazná. Zelinková (2001) uvádí, že z hlediska IVP jsou důležité informace o psychických kvalitách či senzorických schopnostech dítěte, které mohou mít zásadní vliv na pedagogický proces a je potřeba je zohlednit. Např. informace o pracovním tempu dítěte, o stylu učení dítěte nebo speciálních uzpůsobeních pedagogického procesu. Kvalita diagnostiky je podmíněna informacemi, které školské poradenské zařízení obdrží od nejrůznějších odborníků (zejména lékařů), od rodičů a pedagogů pracujících s dítětem. V tomto ohledu hraje důležitou roli pedagogická diagnostika učitele pracujícího s daným dítětem.

Při **pedagogické diagnostice** vychází učitel ze svých vlastních zkušeností s žákem nebo jeho rodinou. Chráska (1988, s. 5) definuje pedagogickou diagnostiku jako *“speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.”* V rámci pedagogické diagnostiky může učitel využít i nejrůznější testy. Cílem pedagogické diagnostiky v rámci IPV je **co nejlépe poznat vnitřní i vnější podmínky, které ovlivňují**

¹⁰ Zkratka PPP označuje pedagogicko-psychologickou poradnu.

výchovně vzdělávací proces, abychom na základě těchto informací mohli vytvořit IVP, který bude co nejvíce **odpovídat potřebám dítěte** a jenž bude v podmínkách, v nichž se dítě nachází, **realizovatelný**. (Zelinková, 2001) Bělecký a Kaprálek (2011, s.30) zdůrazňují význam pedagogické diagnostiky při tvorbě IVP. Pedagogická diagnostika se podle nich „*soustřeďuje na podrobné zjištění toho, co dítě ovládá a co nikoli. To je ve vztahu k IVP zvláště významné, protože bez těchto zjištění jsou snahy o formulování pedagogických cílů povrchní a celý program se může stát bezcennou proklamací. Pedagogická diagnostika by zároveň měla brát v úvahu také non-kognitivní determinanty, tj. zájmy žáka, jeho postoje, motivaci, sociální podmínky.*“ Předmětem pedagogické diagnostiky může být také skupina. Pedagog by měl pozorovat, jak se žáci chovají, hovořit se žáky a sledovat, jak se třída chová jako skupina. (Bělecký, Kaprálek 2011)

Již v této úvodní fázi je naprosto zásadní **spolupráce s dítětem a jeho rodinou**. Přestože se učitelé někdy domnívají, že oni vědí nejlépe, co dítě potřebuje, nemusí tomu tak být. Učitelé někdy netuší, čím si procházejí děti nebo rodiče v domácím prostředí. Nerozumí poté příčinám neúspěchu dítěte. Stává se, že dítě je ve škole trestáno za něco, co samo nemohlo ovlivnit. Nebo naopak, že rodiče jsou neprávem obviňováni, že se dítěti dostatečně nevěnovali, i když ti ze své strany vyčerpali vše, co umí, a neví si rady. Této situaci je třeba předcházet. Předpokladem úspěchu plánování školní práce je proto orientace v žákově situaci, znalost mezoprostředí (kulturního prostředí, komunity) a mikroprostředí (situace přímo v rodině). Pro získání těchto informací je nezbytná spolupráce s rodinou. (Kaprálek a Bělecký, 2004) Jen v prostředí důvěry jsou rodiče a děti schopni skutečně vyjádřit, co je trápí, kde vidí skutečnou příčinu problému a vysvětlit, jak si představují pomoc ze strany školy. Proto je prvním a snad nejdůležitějším úkolem pedagoga, který má na starosti dítě se SVP, vytvořit si, pokud možno, s dítětem i rodiči pozitivní vztah.

Spolupráce s rodiči může pedagogovi v mnohém osvětlit situaci dítěte. Rodiče své dítě znají daleko delší dobu než pedagog. Vědí, jak reaguje, co mu pomáhá, jaké způsoby reagování se osvědčily v konkrétních situacích. (Kurz integrace dětí se speciálními potřebami, 1997) Rodiče by také měli mít příležitost vyjádřit své požadavky na školu, a ne být pouhými svědky schvalování IVP. I jejich požadavky by měly být do IVP zakotveny. Rodičům by mělo také být vysvětleno, že tento plán funguje jako smluvní vztah. Pokud máme nějaké požadavky na rodiče, tak bychom je měli s rodiči konzultovat předem.

Rozhovory s rodiči nám mohou také odkrýt problémy v jejich přístupu k dítěti, které mohou mít vliv na úspěšnost žáka ve škole. Rodiče dítěte s postižením prochází po tom, co zjistí, že jejich dítě je vážně nemocné či postižené řadou stádií emočních reakcí. Rodina se postupně vyrovnává s postižením dítěte. (Říčan, Krejčířová, 2006) Dle Krejčířové „*Ideální adaptace rodiny znamená uspořádání rodinného života tak, aby splňoval nejen potřeby nemocného nebo postiženého dítěte, ale i všech ostatních členů rodiny.*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s.71) K této ideální adaptaci ovšem vždy nedojde a v rodinném prostředí se mohou vyskytnout následující problémy (Říčan, Krejčířová, 2006):

- **Hyperprotektivita**

Rodič, častěji matka, se příliš soustředí na nemocné dítě. Dítě bývá vnímáno jako zranitelné a rodiče pak na něj nekladou dostatečné nároky v nejrůznějších oblastech. Dítě poté může být nejisté, málo sebevědomé, mít problémy v sebeobsluze nebo např. v rozhodování. A to pak může vést k dalšímu zpomalování ve vývoji.

- **Odmítání dítěte**

Dochází k němu nejčastěji u dětí s mentálním postižením, je-li defekt výrazný. Dítě může být zanedbáváno nebo psychicky či tělesně týráno.

- **Přetrvávající vztek**

Vztek druhého rodiče spolu s hledáním viny na straně partnera a z toho pramenící přetrvávající konflikty mezi rodiči, které mohou mít negativní vliv na dítě.

Vágnerová navíc uvádí (Vágnerová, Hadj-Mousova, Štech, S., 2000):

- **Ambiciózní, příliš náročné výchovné postoje**

Rodiče nerespektují omezení dítěte a přetěžují je. Jde o výraz nepřijetí postižení dítěte.

- **Rezignace**

Rezignace na výchovu takového dítěte nebo jeho zavržení. Přesunutí péče o dítě do rukou jiné osoby či instituce.

Všechny výše zmíněné **poruchy v adaptaci na postižení dítěte** mohou zásadně ovlivňovat vzdělávací proces a způsobovat problémy při vzdělávání dítěte s postižením. Kvalita spolupráce rodičů se školou navíc může být negativně ovlivněna ještě dalšími aspekty. Jedná se například o předešlé **negativní zkušenosti rodičů s nejrůznějšími institucemi a jejich nedůvěru vůči institucím** či o **psychické nebo fyzické vyčerpání rodičů**. (Müller, 2004)

Dalším a velmi podstatným faktorem v integraci je samo dítě se SVP. K dosažení co nejlepších výsledků je potřebné, aby dítě samo pochopilo, proč dělá některé věci a proč pracuje někdy jinak než spolužáci. Spolupráci s dítětem jako partnerem, který je spoluzodpovědný za své vzdělávání (Zelinková, 2001), není občas jednoduché nastolit. Dítě se SVP může mít vybudován špatný postoj ke škole jako takové. Jedním z cílů IVP je zbourat tento začarovaný kruh. Pokud má dítě narušený vztah ke škole, mělo by být naší snahou při tvorbě IVP, abychom znovu dítě získali na svou stranu a motivovali ho pro další rozvoj. V IVP tedy může být uvedeno, jak budeme dítě motivovat ke vzdělávání. (Mertin, 1995) Dále bychom měli zjistit přání dítěte, která se týkají učení, aby dítě jasně vědělo, že je bereme v úvahu a chceme mu pomoci. V IVP by měly být uvedeny dohody s dítětem (požadavky na dítě i učitele) a dítěti by mělo být vysvětleno, jak fungují písemné dohody a nutnost jejich dodržování.

3.2.2. Konstrukce – plánování

Zelinková (2001) uvádí, že bychom při tvorbě IVP měli respektovat **dvě linie**. První linii tvoří **obsah vzdělávání** – poznatky, dovednosti, návyky. Druhá linie je zaměřena na **reedukační proces** – např. na zmírnění nebo odstranění poruchy a příznaků s ní spojených. Obdobný přístup k IVP vyjadřuje také Mertin. Postup a jednotlivé kroky by se dle Mertina (1995) neměly zaměřovat pouze na procvičování jevů, které činí žákovi potíže, ale měly by obsahovat také faktické speciální postupy, které by rozvíjely oblasti, jejichž deficit způsobil žákovi problémy. Např. u žáka s dysortografií se nebudeme zaměřovat pouze na procvičování gramatiky, ale také na rozvoj fonemického sluchu.

Úspěšnost budoucího IVP z velké části ovlivňuje schopnost pedagogů stanovit pro žáka dosažitelné, dostatečně obtížné cíle. Stanovení cílů v oblasti vzdělávání není obecně jednoduché. U žáka se SVP nám situaci navíc mnohdy komplikuje nepřehlednost žákovy situace. Na každého žáka působí celý komplex vlivů, které pedagog musí vzít v úvahu. Správné, přiměřené stanovení cílů je podmíněno zkušeností, odbornými znalostmi učitele a také schopností učitele spolupracovat s ostatními aktéry, kteří mají vliv na IVP. Cíle IVP by měly být, pokud možno, co nejvíce konkrétní, aby bylo možné ověřit jejich plnění. (Zelinková, 2001)

Kaprálek a Bělecký (2011) upozorňují, že obecné cíle vzdělávání jsou dány právními předpisy a rámcovými vzdělávacími programy. Pokud tvůrce IVP ve svých cílech nesplňuje požadavky daného rámcového vzdělávacího programu školy, potom musí být dítě vzděláváno

podle jiného rámcového vzdělávacího programu. Jako příklad uvádí dítě s Downovým syndromem integrované v základní škole.

Kaprálek a Bělecký (2011) dále člení pedagogické cíle z obsahového hlediska na:

1. hodnoty a postoje (afektivní či hodnotové cíle)
2. produktivní činnosti a praktické dovednosti (produktivní či praktické cíle)
3. poznatky a porozumění (kognitivní či poznávací cíle)

Z jiného hlediska stejní autoři dělí cíle na:

1. obecné cíle vzdělávacího programu
2. specifické cíle jednotlivých vyučovacích předmětů

Z hlediska časové perspektivy rozlišuje Zelinková (2001) cíle vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé. V závorkách jsou uvedeny názvy obdobných typů cílů podle Kaprálka a Běleckého.

Cíle vzdálené (strategické) zohledňují dlouhodobou perspektivu žáka, z hlediska jeho budoucího možného uplatnění, jeho možností zvládnout určitý stupeň či druh vzdělání. Na základě toho pak vyvozujeme míru úpravy ŠVP¹¹, reedukační techniky. U žáků s těžším postižením by měly také zohlednit možnost budoucího samostatného života a strategii přípravy pro budoucí samostatný život.

Cíle dlouhodobé (střednědobé) zahrnují to, co by měl daný žák zvládnout v daném ročníku. Rozhoduje o tom učitel daného předmětu, který je schopen posoudit obtížnost konkrétní látky a jenž dokáže vystihnout, které učivo či dovednosti je daný žák schopen zvládnout, popřípadě, které učivo je pro daného žáka stěžejní. Zaměřuje se také na to, do jaké hloubky bude s žákem učivo probírat.

Cíle krátkodobé (operativní) zahrnují to, co by dítě mělo zvládnout v nejbližší době. Jde o konkrétní dovednosti či znalosti.

¹¹ Zkratka ŠVP označuje školní vzdělávací program.

Při konstrukci IVP je důležité zachovat určitý postup. Kaprálek a Bělecký (2011) popisují následný postup:

1. Základem IVP je audit.
2. Na základě auditu a vzdělávacích cílů rozhodneme, zda je žák schopen daný vzdělávací program plnit. Pokud ne, zvolíme jiný.
3. V návaznosti na vybraný vzdělávací program vytvoříme individuální učební plán žáka. Podle §50 školského zákona žák může být osvobozen z výuky některého vyučovacího předmětu.
4. Zvážíme personální zabezpečení výuky, případně zajištění asistenta pedagoga.
5. Zajistíme organizaci výuky.
6. Formulujeme specifické cíle jednotlivých předmětů.
7. Zamýšlíme se nad formami a metodami výuky.
8. Zvážíme potřebu kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek, učebnic a učebních materiálů.
9. Stanovíme způsoby hodnocení žáka.
10. Hledáme efektivní způsob komunikace s rodiči.
11. Určíme podíl žáka na realizaci IVP. Např. kdy bude žák přinášet do výuky kompenzační pomůcky.
12. Plán finančního zajištění.

Důležitým krokem při tvorbě IVP je **volba metod a materiálů**, pomocí kterých se budeme snažit zvládnout problém ve vzdělávání. Zvolené metody by měly odpovídat schopnostem pedagogů podílejících se na vzdělávání žáka se SVP a potřebám žáka se SVP. Nemá smysl uvádět v IVP metody, jež pedagogové neovládají. Pokud ovšem pedagogové vědí o metodě, která funguje, ale neovládají ji, mohou požádat o pomoc např. PPP nebo SPC. Reeducace může poté probíhat i v těchto poradenských institucích nebo mohou poradenská pracoviště metodicky vést pedagogy, kteří s dítětem ve škole pracují. (Mertin, 1995)

Dle Wiedrmota, Hammilla, Browna (1983, in Mertin, 1995) by IVP měl obsahovat také **motivační aspekty vzdělávání**. Motivace žáka i rodičů hraje klíčovou roli při vzdělávání žáka se SVP. Pokud má žák či jeho rodiče pocit, že ať dělají cokoli, nenastává zlepšení, tak ztrácí zájem intenzivně pracovat. Cíle by měly být stanoveny tak, aby žák mohl uspět, dosáhnout určitého zlepšení. Žák i jeho rodiče by měli být průběžně informováni o pokroku, kterého se podařilo dosáhnout. Dítě by mělo chápat, k čemu jednotlivé činnosti slouží a jak mu

napomohou v jeho vlastním rozvoji. Při neúspěších by mělo být neustále povzbuzováno k vytrvalosti. Pedagogové by měli umět používat pochvalu jako formu odměny. Velký význam má také skutečnost, zda pedagogové umí pracovat s chybou jakožto prostorem pro zlepšení. (Mertin, 1995)

Volba metod a termínů ověřování výsledků je položkou závislou na zkušenosti a odborných znalostech pedagoga. Správný způsob hodnocení žáka se snaží eliminovat vliv postižení na hodnocení žáka. Pedagogové volí velmi často jen klasický školní způsob hodnocení, který znají z dob svého mládí. Hodnocení pomocí známek, jež vychází z porovnání s ostatními žáky. Tento způsob hodnocení bývá u žáků se SVP často demotivující. Jednou z možností, jak hodnotit žáka se SVP, je tedy tzv. kriteriální hodnocení, které neporovnává žáka s ostatními žáky ve třídě, ale ukazuje, kam se žák posunul při svém individuálním rozvoji. Žákovy výsledky jsou tedy porovnávány s dřívějšími vlastními výkony. Stanovení jasných termínů je zásadní pro motivaci žáka. (Mertin, 1995)

3.2.3. Implementace – praktická realizace

Implementace je vlastně realizace toho, co bylo naplánováno v předešlé fázi auditu. Jde o přímou pedagogickou činnost, o vlastní práci s dítětem se SVP. Při implementaci svým způsobem neustále dochází k ověřování funkčnosti naplánovaných opatření. Pedagog zajišťující realizaci vzdělávacích cílů by měl být schopen reagovat na aktuální změny v možnostech a potřebách žáka. Současně by měla neustále probíhat komunikace všech, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Vytváří se tak důležitý prostor pro zpětnou vazbu a pro případné korekce podle úrovně dosahovaných výsledků. (Kaprálek a Bělecký, 2011)

Z hlediska **organizace** jde v podmínkách základní školy nejčastěji o výuku v běžné třídě při sníženém počtu žáků. Poměrně často je v současnosti využíván asistent pedagoga. **Personální podporu** může poskytovat také další pedagogický pracovník, tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, školní psycholog, speciální pedagog nebo nepedagogický pracovník (např. osobní asistent). (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1) Pro vzdělávání žáka se SVP lze ovšem využít i **jiných organizačních forem**. Žák může například docházet na určitý předmět do jiné třídy nebo pracovat v určitém předmětu část hodiny nebo i celou hodinu individuálně s asistentem pedagoga či speciálním pedagogem. Je možné také vytvořit skupiny integrovaných žáků a ti mohou být vzděláváni v některých

předmětech společně. (Kaprálek a Bělecký, 2011) Vyučovací hodiny lze zkracovat, dělit či spojovat. Do běžného rozvrhu žáka jsou podle určeného stupně podpůrných opatření začleněny **předměty pedagogické intervence a předměty speciálně pedagogické péče**. Jejich časová dotace a obsah jsou závislé na stupni podpůrných opatření. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha č. 1) V nejvyšším stupni podpůrných opatření, tedy pátém, je ve výše uvedené vyhlášce pedagogická intervence popsána takto: „**Pedagogická intervence** slouží zejména k podpoře vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, kde je snaha posílit vzdělávání žáka. Vždy se respektuje i potřeba odpočinku a změny činností u žáka. Současně je možné využít tuto dotaci pro práci se třídou nebo skupinou žáků, pro práci v oblasti nácviku sebeobsluhy a pro zlepšení komunikačních schopností a praktických dovedností žáka. Zahrnuje také poradenskou pomoc školy, zejména školního psychologa, speciálního pedagoga nebo školského poradenského zařízení. Pedagogická intervence je individuální nebo skupinová práce pedagogického pracovníka se žákem, která slouží k rozvoji žáka, podpoře jeho učení, rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáka, dále k rozvoji jazykových kompetencí a sociálních a adaptivních dovedností žáka, rozvoji komunikačních schopností a nácviku samostatnosti a sebeobslužných činností.“ **Předmět speciálně pedagogické péče** vychází dle této vyhlášky ze specifík a obtíží žáka a je zaměřen na nápravy, které vyplývají z charakteru zdravotních a jiných obtíží žáků. U žáků s těžšími postiženími ve čtvrtém a pátém stupni podpůrných opatření obsahuje např. český znakový jazyk, prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, prostorovou orientaci, práci s optickými pomůckami, Braillovo písmo nebo bazální stimulaci. (tamtéž) Z hlediska personálního je tento předmět „zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy školy nebo školského poradenského zařízení“. (Vyhláška 27/2016 Sb., příloha č. 1)

Při fázi implementace je nutné také zohlednit to, že žák není ve třídě samostatným subjektem, ale součástí třídního kolektivu. Žáci by měli být během školní docházky průběžně vedeni ke vzájemné toleranci a úctě. Již dříve zde bylo zmíněno, že v období puberty zaujímá významné místo v životě žáka vrstevnická skupina. Vzájemné vztahy žáků ve třídě proto mají v tomto období velmi zásadní vliv na psychickou pohodu a výsledky žáka. Vzhledem k tomu, že žák se SVP je v jistém smyslu vždy trochu odlišný než ostatní spolužáci, vzniká jisté riziko, že se takový žák ocitne na okraji třídního kolektivu. Proto je nutné s kolektivem tříd pracovat a vést jednotlivé žáky k uvědomění si vzájemných odlišností, kladných a záporných stránek každého jedince a k jejich vzájemné toleranci. Z tohoto důvodu je možné využít hodiny pedagogické intervence k práci se třídou. (Vyhláška 27/2016 Sb., příloha č. 1)

Kaprálek s Běleckým (2011) se zabývají také **faktory, které ovlivňují úspěšnou implementaci IVP**. Konkrétně mezi tyto faktory zahrnují **efektivní komunikaci** mezi všemi, kteří se podílejí na práci podle IVP. Dále **přístup k žákovi, který reflektuje jeho podíl na vzdělávání** a umožňuje tak motivaci žáka k potřebným činnostem. Poté zmiňují **systematičnost při realizaci dílčích cílů**, jež má také zásadní vliv na motivaci žáka. Úspěšná realizace dílčích cílů umožňuje žákovi i vyučujícímu vidět pokroky a prožívat pocit uspokojení ze společné práce. Jako poslední uvádějí **kreativitu** při volbě činností. Nemá smysl ulpívat na činnostech, které se ukázaly jako neefektivní, a je třeba hledat nové, jež splní svůj účel.

Jako **nejčastější nedostatky** při implementaci Kaprálek s Běleckým (2011) popisují nedostatek času, který je věnován reedukaci, nepromyšlenou volbu organizačních forem a jednotný přístup k žákům, jenž nezohledňuje jejich individuální potřeby. Po přijetí nové vyhlášky č. 27/2016 Sb. by se situace z hlediska času, který je věnován reedukaci, mohla zlepšit, protože vyhláška udává škole množství hodin, jež mají být v konkrétních stupních podpůrných opatření reedukaci věnovány.

3.2.4. Evaluace – posouzení výsledků

Touto fází se celý proces uzavírá. Informace získané evaluací slouží k dílčím korekcím IVP v průběhu školního roku a jako podklad pro další audit. „*Smyslem evaluace je především poskytnutí zpětné vazby, posouzení účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále pak získání informací pro plánování dalšího postupu.*“ (Kaprálek a Bělecký, 2011, s. 49) Jak uvádí Kaprálek s Běleckým (2011), **k této fázi bohužel často nedochází. Anebo k ní dojde, ale proběhne nedůsledně či pouze formálně**. Aby bylo možné posoudit výsledky práce, je nutné stanovit si na začátku kritéria, pomocí nichž se bude hodnotit, a aktéři by se měli dohodnout, které kritérium bude prioritou. Jednotliví aktéři v procesu integrace mohou mít totiž odlišnou představu o tom, co je pro žáka se SVP důležité. (tamtéž)

Kaprálek a Bělecký (2011, s. 49) uvádějí tato možná kritéria hodnocení:

- plnění cílů stanovených vzdělávacím programem
- sociální aspekt integrace

- spokojenost a motivovanost žáka
- výsledky reedukace
- kvalita kompenzace hendikepů
- spokojenost rodičů

Po zvážení kritérií a jejich důležitosti je třeba stanovit indikátory, které nám ukáží, že jsme dosáhli žádoucího stavu. Např. indikátorem v oblasti kompenzace může být to, že žák s dysgrafií je schopen si funkčně zapisovat na mobilním telefonu či tabletu poznámky. (Kaprálek a Bělecký, 2011)

Poměrně dosti složitou problematikou je otázka hodnocení žáka se SVP. Základním pravidlem je, že **je nutno prověřovat znalosti a dovednosti žáka tak, aby získané výsledky byly co nejméně ovlivněny specifickými žákovi postiženími**. V běžné výuce je žák vlastně neustále hodnocen tím, jak na jeho projevy učitel reaguje – úsměvem, pochvalou nebo naopak napomenutím, vysvětlením či doplněním nějaké informace. Nejběžnější formou hodnocení je v našich podmínkách **klasifikace známkou**, která není z hlediska objektivnosti a motivace vždy ideální. Znamka může být pro některé děti zdrojem stresu, protože nereflktuje snahu a svědomitost dítěte, ale věcnou správnost. U některých žáků se SVP proto bývá využíváno **slovní hodnocení**, jež žáka nestresuje a lépe vypovídá o individuálních schopnostech žáka. Pro učitele je slovní hodnocení náročné a může někdy sklouznout do velmi nejasných vyjádření, která žáka nemotivují a rodičům nic neříkají. Poměrně novou formou hodnocení je **portfoliové hodnocení**. Tento způsob hodnocení dává možnost žákovi zapojit se a formovat své vlastní portfolio. Portfolio poté vypovídá i o žákových zájmech či talentu v nějaké oblasti a umožňuje individuální rozvoj dítěte. Velmi dobře také postihuje žákovy pokroky. Portfoliová forma hodnocení bývá zatím využívána spíše jako doplňující prostředek hodnocení. (Kaprálek a Bělecký, 2011) V praxi se tedy většinou rozhodujeme, zda budeme žáka hodnotit slovně, či známkami. Nejde tolik o to, zda bude žák v pololetí hodnocen známkou, či slovním hodnocením, ale spíše o to, zda žák obdrží předem jasné informace o tom, co u něj bude hodnoceno a zda hodnocení bude vyvážené. Hodnocení by mělo obsahovat různé formy zkoušení (písemné, ústní) a zahrnovat všechny složky obsahu předmětů (např. v českém jazyce jak gramatiku, tak i sloh či literární výchovu). Žák by měl být hodnocen na základě dlouhodobého sledování, ne na podkladě jednorázového zkoušení. K hodnocení žáka je možno přistupovat z několika hledisek. První možností je posuzování toho, zda projev žáka odpovídá požadavkům učitele či osnov, tzv. kriteriální hodnocení. Druhou možností je hodnotit žákovo zlepšení oproti předchozím výsledkům, tzv. individualizované hodnocení. A třetí způsob

hodnocení posuzuje projev dítěte v porovnání s jeho spolužáky, tzv. normativní hodnocení. V praxi se často všechny tři způsoby hodnocení prolínají. Pro žáka s IVP se však jeví neoptimálnější individualizované hodnocení, a proto by mělo tvořit největší podíl v celkovém hodnocení žáka. (Kaprálek a Bělecký, 2011) Při výběru vhodného způsobu hodnocení také záleží na druhu a stupni postižení u žáka. Např. u žáka s těžším mentálním postižením asi nebude vhodné výsledky žáka porovnávat s ostatními žáky ve třídě.

V rámci evaluace by neměly být hodnoceny jen výsledky žáka, ale také průběh vyučování a učení. Nakolik se povedlo žáka zapojit do rozhodování o tom, co se bude učit. Zda se podařilo třídu uspořádat tak, aby byl podpořen proces učení u žáků. Je nutné také zhodnotit míru zapojení žáka do skupiny ostatních dětí, tedy nakolik skutečně došlo k jeho integraci. (Kaprálek a Bělecký, 2011)

Jako **nejčastější nedostatky** při evaluaci Kaprálek a Bělecký (2011) zmiňují volbu chybné strategie hodnocení žáků, kdy učitel nebere ohled na obtíže dítěte se SVP a vyžaduje po všech žácích identické výkony. A dále neefektivní nakládání s informacemi, které byly získány během evaluace, nebo chybnou interpretaci informací získaných evaluací. Pracně získaná zjištění poté nejsou využita ve prospěch dítěte se SVP, např. při plánování pro další školní rok.

3.3. Legislativní postup tvorby IVP

Před vlastní tvorbou IVP musí z hlediska legislativy předcházet tyto kroky

(Vyhláška č. 27/2016 Sb.):

1. Protože se ve vzdělávání dítěte objevily závažné potíže, škola vypracovala pro žáka plán pedagogické podpory¹², který upřesňuje podpůrná opatření 1. stupně. (Tento krok není nutný v případě, kdy je již předem jasné, že podpůrná opatření 1. stupně nebudou dostačovat.)
2. Dítěti k naplnění jeho vzdělávacích potřeb nepostačovala podpůrná opatření prvního stupně, proto škola doporučila žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

¹² Plán pedagogické podpory je uveden v příloze č. 2.

3. Školské poradenské zařízení s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka doporučilo konkrétní podpůrná opatření (2. až 5. stupně).
4. Školské poradenské zařízení navrhlo IVP jako podpůrné opatření.
5. Zákonný zástupce žáka požádal ředitele školy o vypracování IVP.

IVP je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

Vlastní tvorba IVP by na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. měla obsahovat tyto kroky:

1. Třídní učitel (speciální pedagog) nebo výchovný poradce komunikuje s ostatními vyučujícími, kteří se podílejí na vzdělávání daného žáka. Jednotliví vyučující jsou seznámeni s doporučením podpůrných opatření a jsou požádáni o vypracování plánu do svého předmětu na základě doporučených podpůrných opatření.
2. Třídní učitel (speciální pedagog) nebo výchovný poradce komunikuje s žákem o jeho potřebách a s rodiči o tom, jaké mají oni představy, co by potřebovali, a o jejich podílu na vzdělávání žáka.
3. Speciální pedagog nebo výchovný poradce vypracuje plán reedukace, který je nastaven podle konkrétních potřeb dítěte se SVP na základě druhu postižení. Jednotliví vyučující vypracují plán vzdělávání pro jejich konkrétní předmět.
4. Jednotliví učitelé spolu komunikují o potřebách dítěte a úpravách ŠVP tak, aby se vzájemně v jednotlivých předmětech plány doplňovaly.
5. Rodiče a žák jsou seznámeni s vytvořeným IVP a mohou se vyjádřit k jednotlivým bodům.
6. IVP je odsouhlasen a podepsán všemi aktéry – rodiči, žákem, jednotlivými učiteli, ředitelem školy.
7. IVP může být kdykoliv podle potřeby upraven či doplněn.

V nové koncepci podpory žáků se SVP vyjádřené zejména zákonem č. 82/2015 Sb. a vyhláškou 27/2016 Sb. jsou jednotlivá podpůrná opatření vypracována velmi detailně. Tato konkrétní podpůrná opatření by měla pedagogům výrazně zjednodušit práci při vypracovávání IVP. V přílohách zmíněné vyhlášky jsou popsána podpůrná opatření pro jednotlivá postižení a stanovené stupně podpory. V rámci projektu řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci za partnerství s organizací Člověk v tísni a dalšími partnery vznikl navíc pro potřeby Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR katalog podpůrných opatření,

který je volně dostupný na webových stránkách <http://katalogpo.upol.cz>. Jeho základním cílem je poskytnout pedagogickým pracovníkům ucelený manuál dostupné podpory dětem, žákům a studentům (dále jen „žáci“) se SVP. Tyto stránky obsahují popis jednotlivých postižení, jsou zde rozpracována jednotlivá podpůrná opatření a návrhy činností, jako jsou např. konkrétní hry či cvičení, které může učitel uplatnit ve výuce. Uvedený manuál tak velmi zásadně ulehčuje pedagogům práci. Údaje o postiženích a intervencích, které museli pedagogové v minulosti pracně hledat v odborné literatuře, jsou na tomto webu přehledně zpracovány.

4. Možnosti podpory při vzdělání žáků se SVP

4.1. Možnosti podpory pro žáka a jeho rodiče

Rodiče žáka se SVP i žák samotný se nacházejí v době zjištění, že dítě má nějaký závažný zdravotní problém nebo závažné problémy ve škole, ve značně náročné situaci. (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000; Pipeková, 2010)

Pokud se jedná o vrozené zdravotní postižení, tak se rodiče s touto situací vyrovnávají již v raném věku dítěte. Tyto rodiny většinou téměř od narození dítěte spolupracují s institucí **rané péče** a později se **speciálně pedagogickým centrem**, které je součástí školního poradenského systému. Takové dítě přichází poté do školy již s propracovanou diagnostikou a rodiče již prošli procesem rozhodování, do jaké školy dítě umístí. Tito rodiče jsou obvykle docela dobře obeznámeni s tím, jak bude základní vzdělávání jejich dítěte dále probíhat.

Poněkud odlišná je situace dítěte, u něhož se na odchylky od běžné normy přišlo až se zahájením povinné školní docházky nebo těsně před jejím zahájením v předškolním zařízení. Jedná se zejména o méně výraznější handicap, kterých si sociální okolí dítěte nemuselo povšimnout. Tito rodiče se na počátku školní docházky dostávají do nepříjemných komplikací, jež neumějí vyřešit svými vlastními prostředky a silami. Rodiče pak často zoufale hledají možnosti, jak situaci dítěte zlepšit. Prvními poradci těchto rodičů jsou nejčastěji **učitelky mateřské školy** nebo **třídní učitelky/učitelé ZŠ**. Jsou pravděpodobně prvními, kdo informuje zákonné zástupce o případných problémech ve škole a kdo uděluje první rady rodičům, jak postupovat dále. Velmi záleží na tom, jaký vztah si rodiče v těchto prvních zkušenostech se školou vytvoří. Schopnost třídního učitele vytvořit s rodiči vztah vzájemné spolupráce je zásadní. Pokud se rodiče a pedagog v této prvotní fázi stanou týmem, který se snaží řešit problém dítěte a podporovat je, tak to vzniklou situaci v mnohém usnadní. Stává se ovšem, že si obě strany navzájem nerozumí a že vznikají konflikty.

Dalším nejpravděpodobnějším člověkem ve škole, na kterého se rodiče, popřípadě dítě, obrátí se svými problémy, je **výchovný poradce**. (Novosad, 2000, 2009 a vyhláška 72/2005 Sb.) Pozice výchovného poradce je v našem školství již zažitá a rodiče většinou alespoň tuší, že někdo takový na škole je. Někteří rodiče si ovšem výchovného poradce spojují pouze se závažnými výchovnými problémy a nevědí, že jim výchovný poradce může pomoci i se vzdělávacími problémy. Pokud tomu tak je, měl by rodiče na výchovného poradce odkázat třídní učitel. Výchovný poradce je součástí zákonem ustanoveného školského poradenského

systemu. Tuto pozici na škole upravuje vyhláška 72/ 2005 Sb. v §7 v platném znění, která vymezuje tzv. školské poradenské pracoviště. Dle této vyhlášky je výchovný poradce člověkem, na něhož se mohou rodiče ve škole obrátit v případě vzdělávacích či výchovných problémů dítěte. Výchovný poradce se na škole stará o děti se SVP, o děti s neprospěchem nebo i o děti mimořádně nadané. Poskytuje také oporu rodičům a učitelům těchto dětí a pomáhá těmto žákům s výběrem další vhodné vzdělávací cesty se zřetelem k budoucímu pracovnímu uplatnění. Přesný výčet standardních činností výchovného poradce a dalších pracovníků školního poradenského pracoviště nalezneme v příloze č. 3 zmíněné vyhlášky.

Dalším pracovníkem školského poradenského pracoviště je standardně **školní metodik prevence**. Tento pracovník se soustřeďuje na oblast rizikového chování žáků. Jeho úkolem je vypracovat pro školu plán prevence rizikového chování žáků jako např. záškoláctví, zneužívání návykových látek nebo násilí. (Novosad, 2000, 2009 a vyhláška 72/2005 Sb.) Tento plán je dle vyhlášky 72/2005 Sb. nazýván „minimálním preventivním programem“. Žáci se SVP se kvůli své odlišnosti mohou stát obětí šikany. Školní metodik prevence je osobou, jež by měla pracovat na prevenci takových situací a řešit problémy tohoto typu, pokud vzniknou.

Poněkud méně častými pozicemi v rámci školního poradenského pracoviště jsou **školní speciální pedagog** a **školní psycholog**. **Školní speciální pedagog** se soustředí zejména na speciálně pedagogickou práci s dětmi se SVP, a to individuálně, nebo v rámci skupiny. Provádí diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb žáka a participuje na tvorbě a plánu pedagogické podpory a IVP. **Školní psycholog** má na škole poradenskou pozici. Pomáhá žákům, rodičům i pedagogům s nejrůznějšími problémy psychologického charakteru. Zároveň provádí depistáž specifických poruch chování u žáků školy nebo depistáž nadaných žáků. Podílí se také velkou měrou na přípravě zápisu do prvních tříd a na tvorbě plánu pedagogické podpory a IVP. Podrobně popisuje standardní činnosti školního speciálního pedagoga a školního psychologa výše uvedená vyhláška. (Novosad, 2000, 2009 a vyhláška 72/2005 Sb.)

V případě, že žák nezvládá požadavky kladené školou i přes všechna opatření poskytnutá školou, tedy tehdy, kdy nepostačují podpůrná opatření prvního stupně, je rodičům žáka doporučena konzultace v školském poradenském zařízení. Dle vyhlášky 72/2005 Sb. těmito zařízeními jsou **pedagogicko-psychologická poradna** a **speciálně pedagogické centrum**.

Pedagogicko-psychologická poradna se dle vyhlášky 72/2005 Sb. soustřeďuje na oblast připravenosti na povinnou školní docházku, speciálních vzdělávacích potřeb a výchovných problémů žáků se specifickými poruchami učení, žáků mimořádně nadaných, žáků ohrožených

školní neúspěšností a žáků z odlišného kulturního prostředí. V rámci těchto oblastí provádí u zmíněných žáků diagnostiku a intervenci a metodicky vede rodiče či pedagogy.

Speciálně pedagogické centrum se oproti tomu zaměřuje na práci se žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, žáky s vadami řeči, souběžným postižením a autismem. Poskytuje také podporu a metodické vedení rodičům a pedagogům těchto žáků.

V souvislosti s tvorbou a realizací cílů v IVP bychom tedy mohli zjednodušeně říci, že u dětí se specifickými poruchami učení bude poskytovat podporu pedagogicko-psychologická poradna a u dětí s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, žáky s vadami řeči, souběžným postižením a autismem bude poskytovat podporu speciálně pedagogické centrum. (Novosad, 2000, 2009 a vyhláška 72/2005 Sb.)

4.2. Možnosti podpory pro pedagogy žáka se SVP

V předešlé kapitole jsme se zabývali tím, kde a od koho mohou získat pomoc samotný žák nebo jeho rodiče. Při výchově a vzdělávání žáka se SVP mohou často potřebovat pomoc i jeho učitelé. V rámci své vysokoškolské přípravy jsou učitelé seznamováni se základními informacemi o dětech s různými druhy postižení a okrajově i s metodami práce s těmito dětmi. Tento základní přehled ovšem zpravidla nestačí. Od učitelů se automaticky očekává, že pokud přijde do jejich třídy žák s určitým problémem, bude si učitel vždy vědět rady. Opak je pravdou. Učitelé si také musí dohledat informace k tomu, aby dokázali pracovat s konkrétními žáky správným způsobem. Mnohdy sami dlouho hledají cestu ke konkrétnímu žákovi a záleží často hlavně na angažovanosti daného pedagoga, zda se mu to podaří. Jsou učitelé, kteří jsou zapálení pro svou práci a hledají všemožné cesty pomoci pro své žáky. Ale najdeme mezi nimi i takové, kteří jsou přetížení či prostě nechtějí svůj čas věnovat studiu a hledání možných přístupů k problematickým žákům. Vzhledem k tomu, že se někdy tak trochu od učitelů očekává jakási „vševědoucnost“, tak je potom pro učitele těžké obrátit se na někoho s prosbou o radu. Proto je celkem zásadní postoj vedení školy. Vedení školy by mělo vytvořit takovou atmosféru důvěry, že se podřízení (učitelé) nebudou bát hovořit o tom, co se jim nedaří. Vedoucí pracovníci by měli dát jasně najevo, že učitelé nebudou považováni za neschopné, když přiznají své obtíže se žáky. Pokud je ve škole nastavená správná atmosféra, mohou si jednotliví pedagogové navzájem vyměňovat zkušenosti a podpořit se. (Hawkins, Shonet, 2004) V některých školách se stále využívá **instit ut uvádějícího pedagoga**, jenž pomáhá nově nastupujícímu učiteli.

Jde o určitý druh supervize, který může mladému pedagogovi v mnohém ulehčit situaci. U zkušenějších pedagogů je to s podporou trochu horší. I ti ovšem potřebují někdy poradit a záleží v mnohém právě na atmosféře v pedagogickém sboru, zda pomoc či radu obdrží.

V rámci školy by měli poskytovat pedagogům podporu v oblasti výchovných a vzdělávacích problémů žáků **pracovníci školského poradenského pracoviště**, tedy nejčastěji výchovný poradce či školní metodik prevence. Poněkud složitá situace může nastat v případě, že některou z těchto funkcí vykonává sám ředitel či zástupce ředitele. Ne vždy pedagog rád přiznává svá selhání před vedením školy. (Novosad, 2000, 2009)

V případě náročnějších problémů mají pedagogové možnost obrátit na pracovníky **PPP** nebo **SPC**, popřípadě ještě **střediska výchovné péče**. Všechna tato zařízení by měla poskytovat poradenství a metodické vedení pedagogům. V závislosti na tom, o jaké dítě se SVP se jedná, oslovují pedagogové buď PPP, nebo SPC. (Novosad, 2000, 2009) Vzhledem k tomu, že pedagogové v současné době vědí o přetížení PPP, obracejí se na PPP s žádostí o radu jen v opravdu naléhavých případech. Spoustu problematických otázek se tedy snaží vyřešit sami. V tomto ohledu jim mohou napomáhat nejrůznější **školení a kurzy**. Poněkud zatím neobvyklý způsob podpory pedagogů ve školách je možnost **supervize**.

Potměšil a Potměšilová (2014) v článku Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově uvádějí, že v odborné literatuře se v souvislosti s podporou pedagogických pracovníků v jejich profesi vyskytují tři pojmy: koučování, mentoring a supervize.

Koučování lze na základě definice Horské (Horská in Potměšil, 2014) chápat jako nedirektivní způsob řízení pedagogických pracovníků. Cílem koučování je podpora pedagogického pracovníka v profesionálním a osobnostním růstu a je opakem kontroly a nařizování. „*Kouč podporuje koučovaného v převzetí zodpovědnosti v plánování a dosahování vytyčených cílů.*“

Při **mentoringu** zkušenější kolega předává své zkušenosti mladšímu. Do této kategorie spadá institut uvádějícího pedagoga, který jsme zmiňovali výše. Je ovšem otázkou pedagogického taktu, umění a moudrosti uvádějícího pedagoga a vedení školy, zda je tento institut mladším pedagogem správně přijímán. (Potměšil, Potměšilová, 2014)

Supervizi lze definovat jako „čistou mezilidskou interakci, jejímž obecným cílem je, aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem“. (Hess in Hawkins, 2004, s.59). Hawkins

(2004, s.17, 18) popisuje supervizi dále takto: (Supervize) „nám může dát příležitost podívat se na věci s odstupem a uvažovat, příležitost vyvarovat se snadné cestě obviňování druhých – klientů, kolegů, organizace, „společnosti“, nebo dokonce sebe; pustit se do hledání nových možností, odhalit poučení, které se v těch nejobtížnějších situacích často skrývá, a získat podporu.“

Praktická část

5. Úskalí při tvorbě a realizaci IVP

V teoretické části bakalářské práce se autorka zabývala faktory, které mají vliv na vzdělávání žáka se SVP na druhém stupni ZŠ a pravidly tvorby IVP, jež napomáhají k tomu, aby byl IVP skutečně účinným nástrojem při vzdělávání těchto žáků. Z uvedené odborné literatury (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2000; Říčan, Krejčířová, 2006; Valenta, 2001; Müller, 2004; Potměšil, 2010; Zelinková, 2001; Kaprálek, 2004) vyplývá, že s IVP mohou být spjata následující úskalí:

Tabulka č. 1: Úskalí při realizaci a tvorbě IVP

Úskalí v sociálním okolí žáka
<ul style="list-style-type: none"> • Předsudky a neinformovanost některých lidí, kteří se setkávají se žákem s postižením. Možné předsudky v sociálním okolí dítěte – učitelů, pracovníků školy, spolužáků, rodičů ostatních žáků nebo jakýchkoli lidí dané komunity.
<ul style="list-style-type: none"> • Problémy v kolektivu třídy.
<ul style="list-style-type: none"> • Problémy v rodinném prostředí.
<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečná komunikace a spolupráce zúčastněných stran.
Úskalí spjatá s pedagogy
<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatek kompetencí pedagogů pro práci s těmito dětmi.
<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečná podpora pedagogů. Ať už ze strany odborných pracovišť, vedení školy nebo ostatních pedagogů ve škole.
<ul style="list-style-type: none"> • Nevhodné vzdělávací strategie pedagogů či způsob hodnocení.
<ul style="list-style-type: none"> • Formalistický přístup k IVP.
<ul style="list-style-type: none"> • Nejasné, nesprávné stanovení cílů v IVP.
<ul style="list-style-type: none"> • Vynechání fáze evaluace či nesprávný postup při evaluaci IVP.
Úskalí spjatá se žákem
<ul style="list-style-type: none"> • Problémy dítěte s adaptací na podmínky druhého stupně ZŠ.
<ul style="list-style-type: none"> • Problémy vyplývající z vývojových změn dítěte v období dospívání.
<ul style="list-style-type: none"> • Problémy související s nedostatkem motivace.
<ul style="list-style-type: none"> • Problémy žáka přímo související s postižením.
Jiné
<p>Nedostatečné podmínky pro integraci dítěte.</p>

Cílem praktické části této bakalářské práce je získat hlubší vhled do problematiky IVP v současné době. Jedná se o kvalitativní šetření názorů a postojů pedagogů druhého stupně běžné ZŠ vzhledem k IVP. Toto výzkumné šetření je vnímáno jako pilotní studie mapující současnou situaci na základních školách. Autorka má zkušenosti s tvorbou a realizací cílů IVP v době před vstupem vyhlášky č. 27/2016 Sb. v platnost. Nebyla si jista situací na školách vzhledem k IVP v poslední době, zvláště od 1. 9. 2016. Během své pedagogické praxe vnímala v souvislosti s IVP níže uvedená úskalí. Kvalitativní šetření volila z důvodu neznalosti současné situace.

Výzkumné šetření se člení na tři části. V první části se autorka soustředila na úskalí spojená s tvorbou a realizací IVP, tak jak je vnímají pedagogové. Druhá část je zaměřena na postoj pedagogů k IVP. Odborníci zmínění v teoretické části zabývající se tvorbou IVP se všichni shodují na tom, že je nutné, aby IVP byl živým dokumentem. Tedy, aby jej pedagogové nepovažovali pouze za nutnou legislativu bez praktického využití. Proto ve druhé části autorka zkoumala, zda pedagogové s IVP ve skutečnosti reálně pracují anebo jej považují pouze za nutnou legislativu. V třetí části autorka analyzuje podobu stávajících IVP.

V praktické části si autorka stanovila tři výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1: S jakými úskalími se setkávají učitelé na druhém stupni běžné ZŠ při realizaci výchovně vzdělávacích cílů u žáků se SVP vzdělávaných podle IVP?

Výzkumná otázka 2: Považují pedagogové IVP pouze za legislativní dokument? Převažuje u nich formalistický přístup?

Výzkumná otázka 3: Jakým způsobem zpracovávají v současné době na školách IVP?

Výzkumná metoda: Ve výzkumném šetření byla využita metoda řízeného rozhovoru a metoda kvalitativní analýzy dokumentů. V první a druhé části se jednalo o řízený rozhovor s pedagogy druhého stupně ZŠ.¹³ V případě nejasností byly pedagogům kladeny doplňující otázky k vyjasnění jejich odpovědí. K upřesnění výpovědí nebo k získání dalších informací byly využívány rozhovory, elektronická pošta nebo i jiné informační zdroje – např. webové stránky. Ve třetí části byla využita metoda kvalitativní analýzy současných IVP.

¹³ Dotazník s otázkami je uveden v příloze č. 3.

5.1. Úskalí spojená s tvorbou a realizací IVP

Na základě vlastních zkušeností a úskalí uvedených v odborné literatuře (Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2000; Říčan, Krejčířová, 2006; Valenta, 2001; Müller, 2004; Potměšil, 2010) autorka předpokládala, že pedagogové mohou vnímat úskalí v těchto oblastech:

1. Příliš mnoho **byrokratických úkonů** pro pedagogy a s tím spojená časová náročnost.
2. **Velký počet problematických žáků** ve třídě a s tím spojená časová tíseň.
3. Problémy v **postojích některých učitelů** (Snaha, aby dítě s IPV zvládlo stejné množství učiva, jako ostatní žáci. Nedostatečná informovanost o žakově znevýhodnění).
4. Velké nároky na učitele z hlediska času, který musí **v rámci přípravy** věnovat dětem se SVP.
5. Problémy v přijetí žáka s IVP v **kolektivu třídy**. Nepochopení ze strany spolužáků, proč má dané dítě v některých oblastech úlevy.
6. Problémy zakotvené v **osobnosti žáka** s IVP (osobnostní charakteristiky žáka, problémy spojené s vývojovým obdobím puberty, zvláštnosti osobnosti žáka spojené s daným postižením).
7. Nedostatek materiálně-technických prostředků.
8. Problémy ve spolupráci rodičů a školy.
9. Problémy ve spolupráci školy a poradenského zařízení.

Výzkumná otázka 1: S jakými úskalími se setkávají učitelé na druhém stupni běžné ZŠ při realizaci výchovně vzdělávacích cílů u žáků se SVP vzdělávaných podle IVP?

Výzkumný vzorek: Jednalo se o devatenáct pedagogů z osmi základních škol, kteří vyučují dítě podle IVP. Čtyři z nich měli speciálně-pedagogické vzdělání. Z každé školy se šetření zúčastnili dva až tři pedagogové. Školy, které se zúčastnily šetření, se nacházely většinou v menších městech. Největší město mělo 18 tisíc obyvatel. Dvě školy jsou na malém městě s počtem obyvatel menším než 1500 obyvatel. V nejmenší škole bylo na druhém stupni průměrně 14 žáků na třídu, v největší škole 27 žáků na třídu. Ostatní školy měly na druhém stupni průměrně 17–25 žáků.

Průběh šetření: Po prvních čtyřech rozhovorech byla do dotazníku přidána otázka, zda mají pedagogové s dítětem, které vzdělávají podle IVP, nějaké problémy. Pedagogové nevnímali

problémy s dítětem jako problémy související s IVP. Převažoval u nich formalistický přístup k IVP. Tomuto postoji bude věnována kapitola 5.6.

K uvedené výzkumné otázce se v rozhovoru vztahovaly následující otázky:

Otázka č. 13: Máte nějaké problémy v souvislosti s IVP?

Otázka č. 14: Pokud ano, uveďte tři hlavní problémy či úskalí, se kterými se setkáváte v souvislosti s individuálním vzdělávacím plánem, ať už je to při jeho tvorbě nebo při realizaci cílů v něm stanovených. Pokud se problém týká konkrétního vyučovacího předmětu, uveďte prosím tento předmět.¹⁴

Otázka č. 20: Máte s uvedeným žákem nějaké problémy? Jaké?

Otázka č. 24 Jste spokojeni s kvalitou spolupráce s rodiči?

V těchto otázkách zmínili pedagogové tyto problémy (v závorce jsou uvedena postižení, pokud souvisí s daným úskalím):

- Angličtina je pro děti se SVP těžká. (SPU¹⁵)
- Náročnost při hodině – potřeba stálé péče, pozornosti, nesamostatnost dítěte, nezáměr pracovat více. (epilepsie)
- Není kdy dítě doučovat – doučování se nevejde do rozvrhu dítěte, v odpoledních hodinách dítě doučování kvůli únavě nezvládne. (epilepsie)
- Neochota jiného vyučujícího, jelikož je to nezaplacená práce.
- IVP se neustále mění s potřebami žáka – v matematice. (dyslexie)
- Hodnocení v AJ. (dysgrafie)
- Matka dítě omlouvá, má ochrannářský postoj, nemá čas.
- Nedostatečná příprava doma (6 ×)
- Neschopnost tvořivé práce u dítěte. (Aspergerův syndrom)
- Nespolutracující žák, naučil se úplně spoléhat na práci asistentky pedagoga. (Aspergerův syndrom)
- Žák je ve třídě, ve které je třicet jedna dětí a nelze se mu příliš individuálně věnovat. (Aspergerův syndrom)

¹⁴ Otázka č. 14 byla záměrně otevřená, aby tazatelka neovlivnila dotazované svým pohledem.

¹⁵ Zkratka SPU označuje specifické poruchy učení.

- Spolupráce s asistentkou pedagoga je neefektivní a nefunkční. Asistentka neplní to, co po ní pedagog žádá. Její přístup k žákovi je příliš ochránářský, napovídá mu, píše za něj texty apod. (Aspergerův syndrom)
- Během tří let se žákovi třikrát změnila pracovnice SPC, která jej měla na starosti. Tedy na každý školní rok měl jinou a každá z nich měla zcela jiné představy o podobě IVP, o nárocích, které mají být na žáka kladeny. Docházelo tak k celkem výrazným změnám, jež ne vždy byly ku prospěchu věci. (Aspergerův syndrom)
- Matka samotná školu nekontaktuje, do školy přichází pouze na vyzvání. (Aspergerův syndrom)
- Matka si příliš zvykla na pomoc asistentky, domácí přípravu přenáší právě na ni a na školu. Matka komunikuje především s asistentkou. (Aspergerův syndrom)
- Žákovi se nechce pracovat. (Aspergerův syndrom)
- Výchovný poradce musí opakovaně připomínat ostatním pedagogům nutnost úlev. (SPU, ADHD¹⁶)

Z volného rozhovoru s dalšími pedagogy navíc vyplynula tato úskalí:

- Škola nemá kapacitu zrealizovat předměty speciálně pedagogické péče, protože tento předmět se realizuje z disponibilních hodin. Prakticky to znamená, že celá třída má o hodinu více určitého předmětu a žák, který má doporučen předmět speciálně pedagogické péče, pak tento předmět má v době, kdy ostatní žáci se také učí stejný předmět. Pro vyučující to tedy znamená hodiny navíc v úvazku, což si údajně malé školy nemohou dovolit. Nemají na to učitele. Proto mají jejich žáci po dohodě s poradenským zařízením pouze pedagogické intervence.
- Obtížné zařazování předmětů speciálně pedagogické péče do rozvrhu.
- Mnoho práce s hodnocením podpůrných opatření. (byrokratické úkony)

Jedním z principů tvorby IVP je podle Zelinkové to, že jej vypracovává vyučující daného předmětu. V tomto výzkumném šetření se většina pedagogů podílela na tvorbě IVP. Pouze jeden pedagog uvedl, že se na tvorbě IVP nepodílel.

¹⁶ Zkratka ADHD označuje poruchu pozornosti s hyperaktivitou.

K úskalím týkajícími se tvorby IVP se vztahovaly tyto otázky:

10. Považujete tvorbu individuálního plánu pro předmět, který vyučujete, za náročnou činnost?

11. Proč?

12. Spolupracoval/a jste při tvorbě tohoto IVP s dalšími pedagogy ve škole? (Pokud ano, s kým?)

Pouze pět pedagogů z devatenácti považovalo tvorbu IVP za náročnou činnost.

Důvody:

- 1 × chybějící znalosti
- 3 × časová náročnost
- 1 × není jednoduché najít podstatné
- 1 × práce navíc
- 1 × žákovo postižení se projevovalo hlavně v předmětu, který tento pedagog učil

Většina pedagogů nevnímala problém v souvislosti s tvorbou IVP. Pedagogové nepokládali tvorbu IVP za problematickou, protože spolupracovali s výchovným poradcem nebo speciálním pedagogem na škole, popřípadě s PPP nebo jiným pedagogem ve škole. Podle jejich výroků měli dostatek podpory a informací. U pedagogů, kteří vnímali úskalí s tvorbou IVP, se zmíněná úskalí nejvíce dotýkala otázky stanovování vhodných cílů IVP a vyplňování potřebné dokumentace. Ale i tito pedagogové uváděli dostatečnou podporu ve škole nebo poradenského zařízení.

V dalším kroku byla úskalí vyjádřená pedagogy porovnána s původní představou autorky o úskalích.

Bod č. 1: Příliš mnoho byrokratických úkonů pro pedagogy, časová náročnost.

Tento předpoklad se v rozhovorech potvrdil. V rozhovorech počítali pedagogové do časové náročnosti mimo jiné vyplňování potřebné dokumentace. Potvrdily jej také rozhovory či elektronická komunikace s vedoucími pracovníky některých škol.

Bod č. 2: Velký počet problematických žáků ve třídě a s tím spojená časová tíseň.

Na tento problém upozornili pouze dva pedagogové vyučující třídy s větším počtem žáků.

Bod č. 3: Problémy v postojích některých učitelů.

Dva pedagogové se zmínili o problému v postojích jiných učitelů. Dva pedagogové zmínili problém ve spolupráci s asistentem pedagoga, který autorka nepředpokládala.

Bod č. 4: Velké nároky na učitele z hlediska času, který musí věnovat dětem se SVP v rámci přípravy.

Pedagogové se nezmiňovali o náročnosti z hlediska času, který věnují denní přípravě. Na časovou náročnost upozorňovali spíše v souvislosti s vyplňováním dokumentace a časovým prostorem pro individuální práci s dítětem v hodině.

Bod č. 5: Problémy v přijetí žáka s IVP v kolektivu třídy.

Ani jeden z pedagogů se sám od sebe nezmínil o problémech v přijetí žáka s IVP v kolektivu třídy.

Bod č. 6: Problémy zakotvené v osobnosti žáka s IVP

Osm pedagogů se zmínilo o problému zakotveném v osobnosti žáka s IVP. Jednalo se konkrétně o děti s epilepsií, s Aspergerovým syndromem a děti se SPU. U dětí se SPU učitelé zmiňovali nejvíce problém s cizím jazykem a problémy navázané na nedostatečné porozumění textu. Dále pedagogové uváděli problémy s nesamostatností žáka či jeho motivací.

Bod č. 7: Nedostatek materiálně-technických prostředků.

Ani jedním učitel se nezmínil o nedostatku materiálně-technických prostředků.

Bod č. 8: Problémy ve spolupráci rodičů a školy.

Devět pedagogů uvedlo nějaký problém ve spolupráci s rodiči. Nejčastěji se jednalo o to, že rodiče neměli na dítě dostatek času a nevěnovali z pohledu pedagogů dostatek času přípravě na školu.

Bod č. 9: Problémy ve spolupráci školy a poradenského zařízení.

Většina pedagogů zmiňovala velkou vytíženost poradenských zařízení v současné době a nedostatek času ze strany poradenského zařízení. Mnozí pedagogové uvedli, že z tohoto důvodu se snaží kontaktovat poradenské zařízení co nejméně. Jiní pedagogové aktivně spolupracovali s poradenským zařízením. Jeden pedagog uvedl problém s tím, že se každý rok měnil poradenský pracovník a s tím i přístup k dítěti.

5.2. Postoj pedagogů k IVP

Cíl: Zjistit, zda pedagogové považují IVP pouze za legislativní dokument a převažuje u nich formalistický přístup.

Výzkumná otázka 2: Považují pedagogové IVP pouze za legislativní dokument? Převažuje u nich formalistický přístup?

K této výzkumné otázce se v šetření vztahovala otázka č. 15:

Otázka č. 15: Máte pocit, že je pro vaši práci IVP přínosem? Pomáhá vám nebo je to pro vás spíš **jen legislativní dokument?**

Pouze tři pedagogové z devatenácti shledávali nějaký přínos v IVP. Dva pedagogové shledávali přínos v tom, že si utříbí myšlenky a zamyslí se nad cíli. Jeden pedagog spatřoval přínos pouze v tom, že IVP představuje závazek pro rodiče. Šestnáct pedagogů z devatenácti považovalo IVP pouze za legislativní dokument. Ve vzorku respondentů se nacházeli tři pedagogové se speciálně-pedagogickým vzděláním. I ti považovali IVP pouze za legislativní dokument bez přínosu pro jejich práci.

S přístupem k IVP souvisí také následující otázky č. 16 a č. 17:

Otázka č. 16: Stává se vám, že musíte IVP v průběhu školního roku upravit?

Otázka č. 17: Jak často vyhodnocujete výsledky vzdělávání podle IVP?

Osm z devatenácti pedagogů se vyjádřilo, že musí během roku IVP upravovat.

V otázce č. 17 uvedli pedagogové tyto odpovědi:

- 7 × pololetně
- 6 × čtvrtletně
- 1 × třikrát ročně
- 3 × průběžně, podle potřeby
- 2 × jednou ročně
- 1 × nevyhodnocuje

Reakce pedagogů na tuto otázku byla často taková, že se pedagog zamýšlel nad tím, jak často je povinen IVP vyhodnocovat. Mnoho odpovědí začínalo slovy „myslím, že...“ Mnoho z těchto

učitelů vyhodnocuje IVP jen proto, že je to předepsáno. Pouze dva pedagogové uvedli, že IVP vyhodnocují podle potřeby. Jedna z těchto učitelek byla zároveň speciálním pedagogem. Jeden pedagog IVP nevyhodnocoval vůbec. IVP za něj vyhodnocoval výchovný poradce.

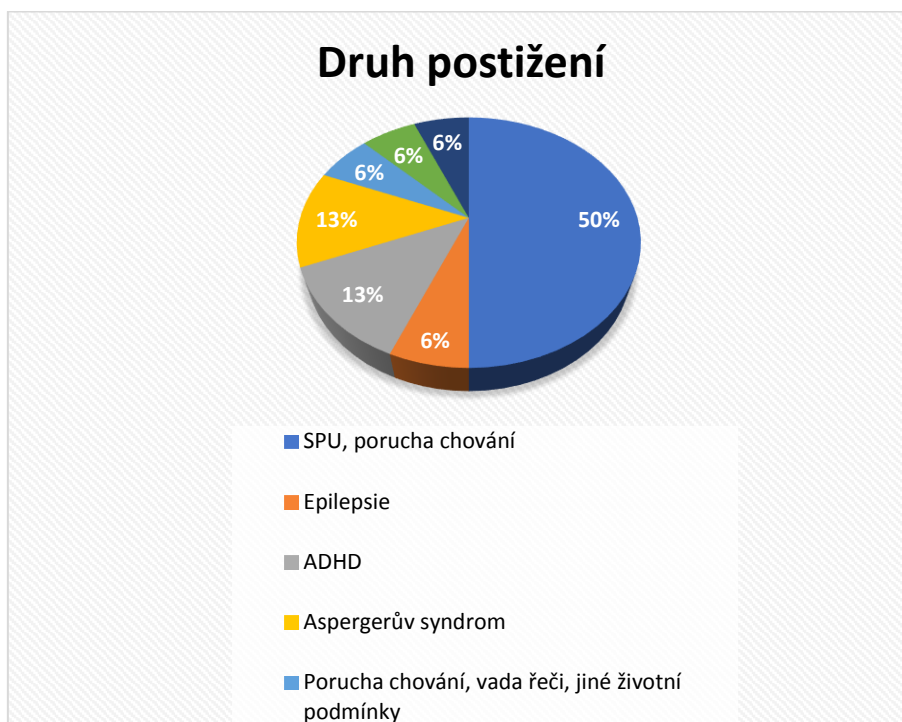
5.3. Kvalitativní analýza získaných IVP

Z hlediska struktury se na školách v současné době objevují dva typy IVP. IVP, které byly zpracovány ještě postaru, před vstupem vyhlášky č. 27/ 2016 Sb. v platnost a pak IVP, které jsou již zpracovány podle vyhlášky č. 27/ 2016 Sb. V tomto výzkumném šetření bylo osm IVP zpracováno ještě postaru a osm podle přílohy č. 2 vyhlášky č. 27/ 2016 Sb.

Výzkumná otázka 3: Jakým způsobem zpracovávají v současné době na školách IVP?

Výzkumná metoda: Kvalitativní analýza IVP

Následující graf znázorňuje, jaká postižení získané IVP zahrnovaly:



Graf č. 1: Druh postižení

Při analýze IVP vycházela autorka z výzkumu, který zrealizoval Kaprálek (2004) v letech 2001-2002. Kaprálek (2004) si stanovil následující **indikátory kvality IVP**:

- IVP stanovuje **konkrétní cíle** vzdělávání a **strukturu** učiva.
- IVP je realizován na podkladě komplexního **audit** žakových kompetencí a součástí jeho realizace je **systematická evaluace** tohoto procesu, vedoucí k reflexi a **poskytující zpětnou vazbu** pro případnou korekci IVP a další plánování.

V získaných IVP se autorka nejprve zaměřila na obdobné indikátory. Konkrétně na **cíle** a **evaluaci** IVP. Ve vzorovém IVP, který je uveden v příloze č. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., se nachází položka „Priority vzdělávání a dalšího vzdělávání (cíle IVP)“, kde se uvádí cíle IVP.¹⁷ Některé položky v IVP mezi cíli byly ve své podstatě metody a ne cíle. Z hlediska **vzdálených cílů** byla větší část IVP v souladu se ŠVP (13 z 16). V sedmi IVP ze šestnácti byly upraveny výstupy vzdělávání. Specifické cíle pro určitý vyučovací předmět byly uvedeny v pěti IVP, krátkodobé, praktické cíle byly stanoveny taktéž v pěti IVP. Celkově byla ve vzorku tohoto šetření tendence uvádět cíle spíše v obecné rovině. V daleko menší míře byly v IVP stanovovány konkrétní dovednosti či znalosti, kterých mají žáci dosáhnout. Konkrétní struktura učiva u všech předmětů, kterých se IVP dotýkal, byla rozpracována pouze ve dvou IVP. V dalších třech IVP byla uvedena struktura učiva jen u některých předmětů, přestože žák byl vzděláván podle IVP i v jiných předmětech. Podrobná **evaluace výsledků** práce byla uvedena **pouze v jednom IVP**.

Na základě indikátorů kvality, které uváděl Kaprálek v roce 2004, by ze získaných IVP byly hodnoceny jako **kvalitní pouze čtyři IVP**. Cíle těchto IVP byly natolik konkrétní, že bylo možné provést evaluaci. Tato evaluace byla provedena pouze u jednoho IVP, a to v pololetí. U ostatních IVP byly stanoveny cíle příliš obecně na to, aby bylo možné je vyhodnotit. Nebo byly cíle zaměňovány za metody a formy výuky. Jedenáct IVP bylo spíše výčtem metod a forem výuky. V jednom IVP nebyl vůbec uveden cíl.

Zajímavé je, že vyhláška č. 27/2016 Sb. neudává, že v IVP musí být stanoveny cíle vzdělávání. Ve zrušené vyhlášce č. 72/2005 Sb. tento požadavek byl uveden. Proto i IVP, který vůbec cíl neuvádí, je formálně v pořádku. Ve vzorovém IVP ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. ovšem položka s cíli je. Hlavním obsahem IVP jsou v současné době podpůrná opatření, která udávají,

¹⁷ Seznam cílů uvedených v získaných IVP je uveden v příloze č. 4.

jak se bude se žákem pracovat. Jde tedy o metody a formy vzdělávání. Velmi často se v získaných IVP objevují **obecné metody** jako tolerance pomalejšího pracovního tempa, názornost, individuální přístup. Konkrétní metody byly ve vzorku tohoto šetření uváděny méně často. S větší závažností postižení rostla i míra konkrétnosti vzdělávacích metod. Např. IVP pro žáky s PAS obsahovala konkrétnější metody.

Informace k IVP získané rozhovorem s výchovnou poradkyní:

Mnohým dětem s SPU nebyl v tomto školním roce doporučen IVP, přestože v minulých letech děti s obdobným postižením IVP mívaly. Výchovná poradkyně zjišťovala důvody PPP. Dozvěděla se, že IVP bude PPP dále doporučovat jen dětem, které potřebují upravit ŠVP. Ostatní děti budou dostávat pouze jiná podpůrná opatření. Dříve byla obsahem IVP u dětí se SPU hlavně tzv. zohlednění. Tato zohlednění bychom dnes nazvali podpůrnými opatřeními. Od 1. 9. 2016 mohou žákům být doporučena podpůrná opatření bez IVP.

Autorka se nezabývala tím, zda byl IVP vypracován na podkladě komplexního auditu, protože fáze auditu je v současné době z velké části v rukou poradenského zařízení a autorka neměla dostatek informací k posuzování kvality vstupní pedagogické diagnostiky učitelů, kteří žáka vzdělávají.

Dalším krokem tohoto šetření bylo posuzování IVP z **hlediska hodnocení**. Ve všech IVP zůstali pedagogové u hodnocení klasifikačním stupněm, některá však v kombinaci s tolerantním či slovním hodnocením. Klasifikaci známkou s tolerancí vlivů žákova postižení uvádělo třináct IVP. Tři IVP připouštěly slovní hodnocení. Šest IVP obsahovalo i jiné formy hodnocení než známkami nebo slovně. Pouze jeden IVP obsahoval zmínku o formativním hodnocení. Nejčastějšími položkami uváděnými k hodnocení v získaných IVP byly:

- respektování individuálního (pomaleho) tempa (16×)
- doplňovací cvičení a jiné formy diktátů (13×)
- kontrola pochopení zadaného úkolu (11×)
- preferování ústní formy zkoušení (10×)
- hodnocení i dílčích kroků (10×)
- testové formy práce (9×)
- zkrácené formy testů, zadané práce (8×)

Jako poslední bylo v získaných IVP vyhodnocováno, zda IVP stanovuje konkrétně rozsah spolupráce s rodiči. Ve všech IVP byla zmíněna spolupráce s rodiči. Tři IVP se omezily

na základní požadavky – dostavit se na konzultace, komunikovat prostřednictvím žákovské knížky nebo telefonicky. V dalších IVP byly navíc uváděny položky jako např. pravidelná domácí příprava. V osmi IVP bylo stanoveno konkrétně, co se rodiče zavazují plnit.

V jednom IVP byl zmíněn problém s adaptací žáka na druhý stupeň ZŠ.

5.4. Závěry výzkumného šetření

První část výzkumného šetření byla zaměřena na úskalí, se kterými se v současné době setkávají pedagogové druhého stupně ZŠ při vzdělávání žáků podle IVP. Zjednodušené výsledky šetření vzhledem k úskalím, která vyplynula z teoretické části práce, jsou pro přehlednost uvedeny v příloze č. 5. Ve vzorku respondentů tohoto šetření byla vnímána značná pracovní zátěž způsobená nejrůznějšími byrokratickými úkony. U pedagogů, kteří vyučovali ve třídách s velkým počtem žáků, se objevil problém s naplňováním individuálních potřeb všech žáků ve třídě. Někteří učitelé se zmínili o problému s respektováním potřeb žáků se SVP u jiných vyučujících. Dva pedagogové upozornili na problém ve spolupráci s asistentem pedagoga. Osm pedagogů se zmínilo o problému zakotveném v osobnosti žáka. Jednalo se o problémy s motivací či nesamostatností žáka a problémy související s konkrétním postižením. Pedagogové ze vzorku šetření velmi často zmiňovali problémy ve spolupráci s rodiči, nejvíce nedostatečnou domácí přípravu žáka. Pedagogové ze vzorku tohoto šetření vnímali aktuální velkou vytíženost poradenských zařízení. Většina pedagogů ze vzorku šetření pozitivně hodnotila podporu ze strany školského poradenského pracoviště¹⁸ nebo školského poradenského zařízení, a proto nepociťovala obavy z nedostatku kompetencí při práci s dítětem se SVP. Z tohoto důvodu také nevnímala tvorbu IVP jako náročnou činnost. Ve výzkumném šetření se neprojevila úskalí v sociálním prostředí ve formě předsudků nebo nepřijetí žáka se SVP do kolektivu třídy. Vedoucí pracovníci nebo výchovní poradci hovořili o organizačních problémech týkajících se utváření rozvrhu pro žáky se SVP.

Ve druhé části výzkumného šetření se u vzorku respondentů projevil značně formalistický přístup k IVP. Tomuto odpovídala i struktura IVP z výzkumného vzorku šetření. Cíle i metody

¹⁸ Školské poradenské pracoviště bude dále označováno zkratkou ŠPP.

v těchto IVP byly uváděny značně obecně. Evaluace IVP se konala spíše neformální cestou či nahodile při vzájemné komunikaci vyučujících. V případě závažných problémů žáka se SVP byla evaluace prováděna ještě v rámci pedagogických rad. Písemně byla evaluace uvedena pouze v jednom IVP.¹⁹

Třetí část byla věnována nynější struktuře a obsahu IVP. Z hlediska struktury se v současné době na školách pracuje podle dvou typů IVP – starších typů IVP anebo nových, zpracovaných podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. Nové IVP jsou vypracovány podle přílohy č. 2 zmíněné vyhlášky. Obsahem IVP v tomto výzkumném vzorku byla z velké části podpůrná opatření. Jednalo se tedy zejména o výčet metod práce se žákem a organizačních forem uplatňovaných při vzdělávání. Jen u menšího počtu IVP, které upravovaly obsah vzdělávání žáka, byla uvedena struktura učiva, jež by měl žák zvládnout.

Většina IVP ze vzorku šetření dále upřesňovala způsob hodnocení žáka a rozsah spolupráce s rodiči či poradenským zařízením. IVP v této podobě slouží spíše jako návodný materiál pro pedagogy nebo smlouva mezi školou a rodiči. Škola se v IVP zavazuje pracovat se žákem určitým způsobem a rodiče, pokud s ním souhlasí, se zavazují pracovat doma s dítětem podle dohodnutých pravidel a pravidelně komunikovat se školou. IVP ze vzorku šetření z velké části nesloužily jako pracovní materiál k plánování výchovně vzdělávacího procesu.

¹⁹ Všechny IVP byly získány až po ukončení prvního pololetí.

Závěr

V teoretické části práce se autorka nejprve zabývala tím, jak vytvořit individuální vzdělávací plán pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami na druhém stupni základní školy, aby byl účinným nástrojem při jeho vzdělávání. Z odborné literatury, která se zabývá tvorbou IVP, vyplývalo, že zásadní roli při tvorbě kvalitního, skutečně využitelného IVP hraje správné vytyčení cílů výchovně vzdělávacího procesu a následná pravidelná evaluace výsledků vzdělávání podle IVP. Poněkud zarážejícím výsledkem výzkumného šetření bylo to, že ve vzorku respondentů tohoto šetření se při tvorbě IVP pracovalo s cíli spíše okrajově. Cíle v IVP byly stanoveny často velmi obecně, dílčími cíli se pedagogové nezabývali. Obdobně ve vzorku IVP tohoto šetření většinou nebyla zpracována evaluace předešlé práce. K pravidelnější evaluaci IVP docházelo spíše nahodile, neformálně. Formální evaluace IVP se podle výpovědí pedagogů vykonává obvykle na konci pololetí nebo školního roku.

Dále byla v teoretické části práce identifikována úskalí spjatá s IVP. Na tato úskalí byla poté zaměřena praktická část bakalářské práce. V praktické části bakalářské práce byla nejdříve využita metoda řízeného rozhovoru. Kvalitativní analýza rozhovorů byla zaměřena na úskalí, která vnímají v souvislosti s IVP pedagogové na druhém stupni ZŠ, a na postoj pedagogů k IVP. Následná část byla zaměřena na obsah a strukturu konkrétních IVP u dětí na druhém stupni ZŠ.

Z úskalí, jež vyplynula z teoretické části práce, vzorek respondentů tohoto šetření popisoval nejvíce problémy v rodinném prostředí žáků, konkrétně nedostatečnou domácí přípravu žáka, nezáměr rodiče, nedostatek času ze strany rodiče, nevhodný nebo příliš ochrannářský přístup rodiče. Dále pedagogové ze vzorku šetření zmiňovali problémy u žáka přímo související s postižením nebo s nedostatkem motivace. Někteří vyučující ze vzorku šetření hovořili o současné velké vytíženosti PPP. O nedostatečných podmínkách na škole pro integraci dítěte hovořili jen tři učitelé, a to jeden v souvislosti s velkým počtem dětí ve třídě a ostatní s organizačním zajištěním hodin pedagogické intervence nebo speciálně pedagogické péče.

Zajímavé bylo, že žádný z pedagogů daného vzorku respondentů nezmínil úskalí spojená s předsudky a nepřijetím žáka v kolektivu. Taktéž pedagogové nehovořili často o problémech v komunikaci zúčastněných stran. Jedinou zmínkou byla v tomto ohledu stížnost pedagoga na matku, která nejevila zájem o komunikaci. S komunikací částečně také souvisí postoj některých pedagogů, kteří z obavy, že je PPP příliš zavalena prací, raději poradnu při problémech nekontaktují.

Pozitivním zjištěním šetření bylo, že většina respondentů tohoto šetření tvorbu IVP nepocítovala jako náročnou či problematickou a neobávala se nedostatku kompetencí, protože měla dostatečnou podporu pracovníků ŠPP, PPP nebo SPC. Taktéž nikdo z pedagogů vzorku šetření nezmínil obavu z nedostatku svých kompetencí při práci s dítětem se SVP. Ve vzorku respondentů tohoto šetření ovšem žádný z pedagogů nepracoval se žákem se závažným smyslovým, tělesným či mentálním postižením. Pedagogové zahrnuti do tohoto šetření pracovali nejčastěji s dětmi se SPU, poruchami chování a ADHD. Nejzávažnějším postižením byl v tomto výzkumném vzorku Aspergerův syndrom. V rámci zmíněného vzorku respondentů šetření se podpora pedagogů ze strany ŠVP, PPP nebo SPC při práci se žáky se SVP zdála dostatečná. Jediným komplikujícím faktorem v podpoře těchto pedagogů aktuálně byl již zmíněný fakt, že PPP jsou přetíženy prací v souvislosti s novou vyhláškou.

Ve výzkumném šetření se autorka nezabývala vzdělávacími strategiemi pedagogů, ale v rámci kvalitativní analýzy IVP zkoumala způsoby hodnocení uvedené v IVP. V rámci vzorku respondentů tohoto šetření pedagogové nejčastěji zůstávali u hodnocení klasifikačním stupněm, ale hodnotili žáky se zřetelem k jejich omezením vlivem postižení – tzv. tolerantní hodnocení. V některých případech bylo využito slovního hodnocení. Formativní hodnocení bylo zmíněno jen u jednoho IVP.

Během rozhovorů s respondenty šetření bylo zjištěno, že někteří pedagogové na druhém stupni nechtějí zohlednit žákovy problémy nebo na to zapomínají. V tomto ohledu se IVP jevil jako přínosný, jelikož sloužil jako písemný doklad o tom, že žák má nárok na taková zohlednění.

Poněkud problematický se ve výzkumném šetření jevil značně formalistický přístup k IVP u vzorku respondentů tohoto šetření. O průběžném stanovování dílčích cílů v IVP a záměrné snaze pedagogů jich dosáhnout, se vůbec nedalo hovořit. V tomto vzorku šetření měly IVP spíše podobu smlouvy. V IVP jsou stanovena podpůrná opatření doporučená poradnou, která se pedagogové zavazují plnit. Dále jsou v něm uvedeny požadavky na rodiče či žáka, a ti svým podpisem zase stvrzují svůj podíl na vzdělávání. Legislativa se stanovováním cílů v IVP taktéž nezabývá. Mezi položkami IVP, které nová vyhláška stanovila jako povinné, cíle nejsou. V tomto ohledu se otevírá otázka smyslu IVP. Ze šetření vyplynulo, že některé PPP upouštějí od doporučení IVP u dětí, které nepotřebují ke svému vzdělávání úpravu ŠVP. Toto se zdá logické, jelikož u takových žáků postačí pouze jiná podpůrná opatření. Zvláště, když se v IVP nepracuje s dílčími, konkrétními cíli. Podpůrná opatření je pak zbytečné pouze opisovat do IVP. Z hlediska smyslu a funkce by měl být IVP konkrétnější. Pokud je IVP naplněn pouze obecnými

cíli a metodami, tak není živým dokumentem, s nímž se skutečně pracuje. Má-li mít IVP smysl, je potřeba, aby byl skutečně plánem s konkrétními cíli, u kterých je možno vyhodnotit, zda se jich podařilo dosáhnout. V opačném případě se stává bezcennou legislativou.

Co se týče úskalí spjatých se žákem, tak se respondenti výzkumného šetření zmiňovali o nedostatku motivace, nesamostatnosti, problémech v adaptaci na nové prostředí nebo o problémech spjatých s daným postižením. K vyřešení nebo zmírnění těchto problémů by měla sloužit podpůrná opatření.

Kromě problémů s výukou žáků ve větších třídách, pedagogové ve vzorku šetření nehovořili o nedostatečných podmínkách na škole pro žáky se SVP. V mnohých třídách vypomáhá ve současné době dětem se SVP asistent pedagoga. Dva učitelé se zmínili o problémech ve spolupráci s asistentem pedagoga.

V rámci nynějších velkých změn v péči o děti se SVP se ve vzorku šetření zdála velkým problémem pedagogů přílišná byrokratická zátěž. V této oblasti je důležité se zamyslet nad tím, které dokumenty jsou skutečně podstatné pro dobro žáků, a zredukovat je na minimum. I z tohoto hlediska je tedy třeba zvážit, zda u konkrétního dítěte IVP bude pomocným nástrojem ve vzdělávání. PPP by jej měla doporučit jen tehdy, pokud bude plnit svůj účel. Budoucnost ještě ukáže, jakým směrem se bude podoba IVP ubírat, zda půjde skutečně o plán s jasnými cíli nebo půjde spíše o smlouvu mezi školou a rodinou.

Seznam bibliografických citací

HAVKINS, P., SHONET, R. Supervize v pomáhajících profesích. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-715-9.

HEJNÝ, M. Chyba jako prvek edukační strategie učitele. In HEJNÝ, M., NOVOTNÁ, J., STEHLÍKOVÁ, N. Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky. 1. díl. Praha: UK, 2004. ISBN 80-7290-189-3 (1. sv.) [online] [cit. 2017-05-15] Dostupné

z: http://class.pdf.cuni.cz/NewSUMA/Download/Volne/SUMA_59.pdf.

CHRÁSKA, M. Metody pedagogické diagnostiky. Olomouc: UP, 1988.

KAPRÁLEK, K. Stručné výsledky dílčího výzkumu v oblasti tvorby individuálních vzdělávacích programů a jejich využívání v našem školství. Speciální pedagogika. [online] 2004, roč. 14, č. 3 [cit. 2016-01-13] s. 249-254.

Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1054/248-254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. ISSN 1211-2720.

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

KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ Z. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Druhé aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.

MERTIN, V. Individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-7178-033-2.

MICHALÍK, J. a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

MICHALÍK, J. a kol. Poradenství uživatelům sociálních služeb. Olomouc: VCIZP. ISBN: 978-80-903658-2-7.

MILLER, O. a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

MSMT. Struktura systému vzdělávání a odborné přípravy v České republice 2009/2010 [online] 2016 [cit. 2017-03-11] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr>.

MSMT. Vývojová ročenka školství 2005/06–2015/16; Základní vzdělávání, vývoj základních škol. [online] 2016 [cit. 2017-03-20] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2005-06-2015-16>.

NOVOSAD, L. Poradenství. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

NOVOSAD, L. Základy speciálního poradenství. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3.

PIAGET, J. The Moral Judgment of the Child. London: Routledge & Kegan Paul, 1932.

PÍCL, V., MŠMT. Infobalíček ke společnému vzdělávání. Průvodce ředitele společným vzděláváním. [online] 2016 [cit. 2016-08-11] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/37756/>

PIPEKOVÁ, J. et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POTMĚŠIL, M. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. [online] 2010 [cit. 2016-01-12] Dostupné z:

http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/Milon_Potmesil_Pocity_postoje_a_obavy_pedagogickych_pracovniku_ve_vztahu_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf.

POTMĚŠILOVÁ, P., POTMĚŠIL, M., FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ M. Supervision as Prevention and Support to Teachers in Inclusive Education. Epedagogium [online]. 2013, roč. 2013, č. 2, [cit. 2016-01-04], s. 30-42. Dostupné z:

http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-Pedagogium_2-2013web.pdf . ISSN 1213-7499.

POTMĚŠILOVÁ, P., POTMĚŠIL, M. Pedagogický pracovník v integrovaném vzdělávání a integrované výchově. Sociální pedagogika / Social Education [online]. 2014, roč. 2, č. 2, [cit. 2016-01-04], s. 88-101. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/12/Soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogika_ro%C4%8Dn%C3%ADk-2-%C4%8D%C3%ADslo-2-Listopad-2014_Final.pdf. ISSN 1805-8825 | DOI:

10.7441/soced.2014.02.02.06

REGEC, V., STEJSKALOVÁ, K. et al., Komunikace a lidé se specifickými potřebami. 1. vyd. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3203-8.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. Dětská klinická psychologie. 4.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. ISBN: 978-80-247-1733-3.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ a kol., J. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

THE EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. Assessment for Learning and Pupils with Special Educational Needs. Hodnocení pro učení a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. [online] 2015 [cit. 2016-03-14] Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_cs.pdf.

UNESCO: Kurz integrace dětí se speciálními potřebami. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-206-8.

UP. Katalog podpůrných opatření. [online] 2016 [cit. 2017-02-11] Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>.

UP. Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy (zpráva z výzkumu). [online] 2015 [cit. 201-05-02] Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-21.pdf>.

VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. Psychologie handicapu. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-929-4.

ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Zákony:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2016-08-10] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 82/2015 Sb. Novela školského zákona. [online] 2015 [cit. 2016-08-10] Dostupné z: <http://www.sagit.cz/info/sb15082> a <http://www.msmt.cz/file/35181/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] 2016 [cit. 2016-12-13] Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb.o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_v_zdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Seznam zkratk

SVP speciální vzdělávací potřeby

IVP individuální vzdělávací plán

ŠVP školní vzdělávací program

ŠPP školské poradenské pracoviště

PPP pedagogicko-psychologická poradna

SPC speciálně pedagogické centrum

SPU specifické poruchy učení

ADHD anglicky: attention deficit and hyperactivity disorder, česky: porucha pozornosti s hyperaktivitou

Seznam příloh

Příloha č. 1: Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 2: Plán pedagogické podpory

Příloha č. 3: Dotazník

Příloha č. 4: Cíle IVP

Příloha č. 5: Závěry výzkumného šetření platné pro vzorek respondentů této práce

Příloha č. 1: Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení		
Datum narození	Datum narození		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola	Škola, město, ulice		
Ročník	Ročník	Školní rok	Školní rok

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Zde doplňte název zařízení (případně adresu) , údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od školského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
Zdůvodnění:	
Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení – z bodu I. <i>Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole</i> a z bodu II. <i>Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)</i> , např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
--	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.

Úpravy obsahu vzdělávání	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
Hodnocení žáka	Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i> , způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.
Pomůcky a učební materiály	Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.
Podpůrná opatření jiného druhu	Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i> , např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní poradenský pracovník		Jméno a příjmení ŠPP	
Pracovník školského poradenského zařízení		Jméno a příjmení kontaktního pracovníka ŠPZ	
Zákonný zástupce žáka		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák		Jméno a příjmení žáka	

Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

Příloha č. 2: Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	Jméno a příjmení
Škola	Škola, město, ulice
Ročník	Ročník
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Zde zaznamenejte hlavní důvody, které vás vedou k rozhodnutí zpracovat u žáka PLPP.
Datum vyhotovení	Datum vyhotovení
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	Datum plánovaného vyhodnocení

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Zde vypište obtíže žáka, které vás vedly ke zpracování PLPP. Více viz závorka výše.

II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Zde uveďte, na základě výše uvedených faktů, jakých cílů u žáka chcete dosáhnout.

III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Zde uveďte metody, které budete při podpoře žáka uplatňovat, abyste dosáhli stanovených cílů.

b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Zde uveďte, jaké budete využívat změny v organizaci výuky žáka, abyste dosáhli stanovených cílů.

c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Zde uveďte, jak upravíte hodnocení pokroku, aby podporovalo a napomáhalo dosažení cílů stanovených tímto PLPP.

d) Pomůcky
(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

Zde uveďte, jaké pomůcky budete k naplnění cílů využívat.

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

Zde uveďte, jaké požadavky máte na ostatní učitele, kteří vyučují žáka, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy
(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Zde uveďte, jak bude probíhat domácí příprava žáka, jak bude probíhat komunikace s rodinou, aby byla zajištěna realizace podpůrných opatření synergicky i v rámci domácí přípravy.

V. Podpůrná opatření jiného druhu
(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Zde uveďte jiná podpůrná opatření.

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP **Dne:**
(Naplnění cílů PLPP)

Zde uveďte, jak se vám podařilo, s využitím stanovených kritérií, naplnit stanovené cíle, uveďte datum vyhodnocení.

Doporučení k odbornému vyšetření **Ano** **Ne**
 PPP **SPC** **SVP** **jiné: jiné**

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	Jméno a příjmení třídního učitele	
Učitel/é předmětu/ů	Jméno a příjmení učitele/ů	

Pracovník ŠPP	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
Zákonný zástupce	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

Příloha č. 3: Dotazník

Zkušenosti pedagogů s tvorbou a realizací cílů IVP

Pohlaví: muž žena

1. Které předměty na 2. stupni vyučujete?
2. Jakou máte aprobaci?
3. Jak dlouho působíte jako pedagog na ZŠ? (roky)
4. Vyučujete na **druhém stupni** nějaké žáky podle IVP?
5. Pokud ano, kolik?
6. Máte zkušenosti se vzděláváním žáků s SVP? Např. S kterými druhy postižení?

Dále se ptám na každé dítě zvlášť...

7. O jaký druh postižení se u daného dítěte jedná?
8. Které předměty vyučujete podle individuálního vzdělávacího plánu u tohoto dítěte?
9. Podílel/a jste se na tvorbě IVP tohoto dítěte?
10. (Pokud ano) Považujete tvorbu individuálního plánu pro předmět, který vyučujete, za náročnou činnost?
11. Proč?
12. Spolupracoval/a jste při tvorbě tohoto IVP s dalšími pedagogy ve škole? (Pokud ano, s kým?)
13. Máte nějaké problémy v souvislosti IVP?
14. Pokud ano, uveďte 3 hlavní problémy či úskalí, se kterými se setkáváte v souvislosti s individuální vzdělávacím plánem, ať už je to při jeho tvorbě nebo při realizaci cílů v něm stanovených. Pokud se problém týká konkrétního vyučovacího předmětu, uveďte prosím tento předmět.
15. Máte pocit, že je pro vaši práci IVP přínosem? Pomáhá vám nebo je to pro vás spíš jen legislativní dokument?
16. Stává se vám, že musíte IVP v průběhu školního roku upravit?
17. Jak často vyhodnocujete výsledky vzdělávání podle IVP?
18. Máte někdy pocit, že potřebujete při práci s tímto žákem oporu, radu někoho dalšího?
19. Máte možnost se s někým při problémech se žáky poradit?
20. Máte s uvedeným žákem nějaké problémy? Jaké?
21. Na koho se pak nejčastěji obrátíte?

22. Jak často se při vzdělávání daného žáka musíte obrátit na nějakého odborníka např. z PPP či SPC?
23. Spolupracoval/a jste při tvorbě tohoto IVP s rodiči dítěte?
24. Jste spokojeni s kvalitou spolupráce s rodiči?

Příloha č. 4: Cíle IVP

Cíle z hlediska času:

Vzdálené, strategické	Dlouhodobé, střednědobé	Krátkodobé, operativní
Rozvíjet dovednosti k získání kompetencí, které umožňují život v běžných sociálních podmínkách	Zlepšit techniku čtení a porozumění	Snížit specifickou chybovost 6×
Zaměřit se na silné a slabé stránky	Zvládnutí základního učiva daného ročníku v daném vyučovacím předmětu 3×	Zklidnit či zlepšit písemný projev žáka, uvolnit ruku, zlepšit úchop 5×
Rozvoj komunikačních dovedností	Zvýšit artikulační obratnost	Upevnit pravopisná pravidla 2×
Vést žáka k pozitivnímu postoji ke vzdělávání a sebevzdělávání	Zlepšit vizuomotorickou koordinaci	Adaptace v novém školním prostředí
	Vytváření nových vztahů se spolužáky	Zlepšit vizuomotorickou koordinaci 2×
	Zvyšovat koncentraci pozornosti	Zdokonalit plynulost čtení
	Zvládnutí náročnosti jednotlivých předmětů 2. stupně, zvláště výukových předmětů	
	Posilování sociálních vztahů	
	Podporovat rozvoj grafomotoriky 4×	
	Zlepšovat schopnost sluchového a zrakového vnímání	
	Přijetí autority učitelů	
	Motivovat ke snaze o lepší výkon	
	Zdůrazňovat pravidelný režim domácí přípravy	
	Sjednocovat výchovné postupy školy a rodiny	

Cíle z hlediska míry konkrétnosti:

Obecné	Specifické
Zaměřit se na silné a slabé stránky	Snížit specifickou chybovost 6×
Rozvoj komunikačních dovedností	Zklidnit či zlepšit písemný projev žáka, uvolnit ruku, zlepšit úchop 5×
Posilování sociálních vztahů	Upevnit pravopisná pravidla 2×
Zlepšit techniku čtení a porozumění	Zdokonalit plynulost čtení
Rozvíjet dovednosti k získání kompetencí, které umožňují život v běžných sociálních podmínkách	
Kompenzace odklonů pozornosti a pomalého pracovního tempa	
Podporovat rozvoj grafomotoriky 4×	
Zvýšit artikulační obratnost	
Zlepšovat schopnost sluchového a zrakového vnímání	
Přijetí autority učitelů	
Adaptace v novém školním prostředí	
Vytváření nových vztahů se spolužáky	
Vést žáka k pozitivnímu postoji ke vzdělávání a sebevzdělávání 3×	
Motivovat ke snaze o lepší výkon	
Zlepšit vizuomotorickou koordinaci	
Zvyšovat koncentraci pozornosti	
Zdůrazňovat pravidelný režim domácí přípravy	
Sjednocovat výchovné postupy školy a rodiny	

Příloha č. 5:

Závěry výzkumného šetření platné pro vzorek respondentů této práce

Úskalí v sociálním okolí žáka	Závěr šetření
<ul style="list-style-type: none">• Předsudky a neinformovanost některých lidí, kteří se setkávají se žákem s postižením. Možné předsudky v sociálním okolí dítěte – učitelů, pracovníků školy, spolužáků, rodičů ostatních žáků nebo jakýchkoli lidí dané komunity.	Ne
<ul style="list-style-type: none">• Problémy v kolektivu třídy.	Ne
<ul style="list-style-type: none">• Problémy v rodinném prostředí.	Často
<ul style="list-style-type: none">• Nedostatečná komunikace a spolupráce zúčastněných stran.	Málo
Úskalí spjatá s pedagogy	
<ul style="list-style-type: none">• Nedostatek kompetencí pedagogů pro práci s těmito dětmi.	Ne
<ul style="list-style-type: none">• Nedostatečná podpora pedagogů. Ať už ze strany odborných pracovišť, vedení školy nebo ostatních pedagogů ve škole.	Ne
<ul style="list-style-type: none">• Nevhodné vzdělávací strategie pedagogů či způsob hodnocení.	Nehodnoceno
<ul style="list-style-type: none">• Formalistický přístup k IVP.	Často
<ul style="list-style-type: none">• Nejasné, nesprávné stanovení cílů v IVP.	Cíle často jen obecné
<ul style="list-style-type: none">• Vynechání fáze evaluace či nesprávný postup při evaluaci IVP.	Evaluace často prováděna pouze formálně
Úskalí spjatá se žákem	
<ul style="list-style-type: none">• Problémy dítěte s adaptací na podmínky 2. stupně ZŠ.	Málo
<ul style="list-style-type: none">• Problémy vyplývající z vývojových změn dítěte v období dospívání.	Zřídka
<ul style="list-style-type: none">• Problémy související s nedostatkem motivace.	Vícekrát
<ul style="list-style-type: none">• Problémy žáka přímo související s postižením.	Vícekrát
Jiné	
<ul style="list-style-type: none">• Nedostatečné podmínky na škole pro integraci dítěte s konkrétním postižením.	Málo
Jiná úskalí vyplývající z výzkumného šetření	
<ul style="list-style-type: none">• Problémy ve spolupráci s asistentem pedagoga.	Vícekrát
<ul style="list-style-type: none">• Problémy se zařazováním předmětů speciálně pedagogické péče do rozvrhu.	Vícekrát
<ul style="list-style-type: none">• Značná byrokratická zátěž pedagogů.	Často

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Dana Chovancová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	IVP na druhém stupni ZŠ a úskalí spojená s jeho využitím
Název v angličtině:	The Use of Individual Educational Plan in Lower Secondary School and the Difficulties Connected with It
Anotace práce:	<p>V práci se autorka zabývá individuálním vzdělávacím plánem a úskalími, se kterými se setkávají učitelé druhého stupně ZŠ při tvorbě IVP a při realizaci výchovně vzdělávacích cílů stanovených v IVP. V teoretické části se zaměřuje na faktory, které mohou způsobovat problémy při vzdělávání žáka se specifickými potřebami na druhém stupni ZŠ a uvádí teoretická východiska. Dále popisuje, jak vytvořit individuální vzdělávací plán pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami na druhém stupni ZŠ tak, aby skutečně odpovídal potřebám žáka.</p> <p>Praktickou část bakalářské práce tvoří výzkumné šetření, jež je zaměřeno na úskalí, která vnímají v souvislosti s IVP pedagogové na druhém stupni ZŠ a na jejich postoj k IVP. Dále je analyzován obsah a struktura konkrétních IVP u žáků na druhém stupni ZŠ.</p>
Klíčová slova:	Individuální vzdělávací plán (IVP), žák se specifickými vzdělávacími potřebami, postižení, podpůrná opatření, integrace, inkluze, předsudky, vzdělávací cíle, hodnocení, evaluace
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis deals with individual education plan (IEP) and with the difficulties the lower secondary school teachers have with the creation and the realization of the educational objectives set in IEP. In the theoretical part author focuses first on factors which can cause problems when educating pupils with special needs in lower secondary school and presents the theoretical background. Afterwards she describes how to create an individual education plan for a child in lower secondary school so that it would really meet the pupil's needs.</p> <p>The practical part of the bachelor thesis comprises a research study that is focused on the lower secondary teacher's difficulties with IEP and on their attitudes to IEP. Then the content and the structure of individual education plans acquired from lower secondary schools is analyzed.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Individual education plan (IEP), pupil with special educational needs, disability, supportive measures, integration, inclusion, prejudice, educational objectives, assessment, evaluation
Přílohy vázané v práci:	5
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

