

## MODEL SPOLUPRÁCE V RÁMCI SYSTÉMU ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ PŘI STANOVOVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

PHDR. SYLVA HÖNIGOVÁ<sup>1</sup>

MGR. JANA MRÁZKOVÁ

**Abstrakt:** Článek popisuje proces identifikace a nápravy obtíží ve vzdělávání u žáka základní školy. Vychází z pojetí tzv. třístupňového modelu péče, který klade důraz právě na proces oproti jednorázovým zjištěním. Popisuje možný model spolupráce školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení. Celý diagnostický proces obou pracovišť na sebe navazuje a směřuje k efektivní podpoře. V odborných zprávách a dalších dokumentech jsou popsány projevy žáka, formulovány závěry a především podpůrná opatření ve prospěch žáka. Cílem článku je přispět k diskusi o procesu diagnostiky a formulování závěrů a doporučení k intervenci ve školním poradenství v kontextu probíhajících a chystaných změn v českém pedagogicko-psychologickém poradenství.

**Klíčová slova:** pedagogicko-psychologická poradna, školní poradenské pracoviště, standardní činnosti, psychologické vyšetření, intervence, speciálně pedagogické vyšetření, zpráva z vyšetření, plán pedagogické podpory, individuální vzdělávací plán, specifická porucha chování, dysgrafie

### Úvod

Smyslem a cílem školního poradenství je diagnostika a intervence. Jinými slovy: Poznat důvody, proč má dítě na své cestě ke vzdělávání (v nejširším smyslu) obtíže, popsat je a nalézt cestu, jak mu pomoci je odstranit nebo alespoň zmírnit. Cesta k tomuto cíli je v současné době v českém školství různá, protože systém školního poradenství v jednotlivých regionech se může velmi lišit. Na některých školách působí v rámci školního poradenského pracoviště školní psycholog nebo školní speciální pedagog, na jiných ne (Věstník MŠMT, 2005). Protože přítomnost psychologa a speciálního pedagoga přímo ve školách je u nás poměrně novou situací, rozdělení úkolů v oblasti diagnostiky a intervence mezi školní poradenské pracoviště a školské poradenské zařízení bývá někdy diskutováno a optimální způsob se hledá. V tomto textu nabízíme model spolupráce školního poradenského pracoviště (ŠPP), zastoupeného školním speciálním

---

<sup>1</sup> Karla Čapka 2549, 397 01 Písek

Sylva Hönigová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

pedagogem, se školským poradenským zařízením, v tomto případě pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP), zastoupeným psychologem poradny. *„Pro školního speciálního pedagoga by měli pracovníci PPP představovat po škole nejbližšího profesního partnera v oblasti profesních odborných kompetencí a aktivit, mají společný cíl – nalezení optimální vzdělávací i výchovné podpory dítěte v systému školy.“* (Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013, s. 91). V rámci vzniku integrované sítě školních a školských poradenských služeb se často hovoří o potřebě předávání informací o klientech, stanovení kompetencí, sdílení zkušeností a zajištění provázanosti a komplexnosti služeb klientům (Mikulková, Šrahůlková (ed.) et al., 2014). Popisovaný způsob řešení lze považovat za dobrý doklad oprávněnosti obou poradenských pracovišť v systému a jejich efektivní spolupráce. Některé aspekty situace lépe posoudí a ošetří poradenský odborník přímo ve škole, pro jiné je vhodnější posouzení nezávislé. Vždy je však potřebná jejich spolupráce.

## **Příklad diagnosticko-intervenčního procesu**

Následující text sleduje cestu diagnostiky a následné podpůrné intervence ve prospěch chlapce ve 4. ročníku, s problémy v chování a učení. Představuje nejprve počáteční situaci dítěte v době, kdy byl k řešení přizván školní speciální pedagog. Prostřednictvím jeho odborné zprávy se dozvídáme o diagnostickém procesu v rámci školního prostředí. Kromě vlastního individuálního vyšetření dítěte je zde zahrnuto pozorování v různých školních situacích a jsou uvedeny informace z osobní, rodinné, předškolní a dosavadní školní anamnézy dítěte, které vyplynuly z rozhovoru s matkou. V rámci něho byla pozornost věnována i postojům a reflexi rodiny k problémům chlapce. Na základě této diagnostiky byla stanovena konkrétní opatření pro vzdělávání ve třídě, pro domácí přípravu a podporu rodiny a také pro individuální intervenci školního speciálního pedagoga. Tato opatření jsou zpracována v plánu pedagogické podpory (PLPP). Samotná zpráva, doporučená opatření zpracovaná v plánu pedagogické podpory a zhodnocení těchto opatření pak sloužily především spolupracujícímu psychologovi v PPP jako zdroj základních informací o dosud proběhlé diagnostice a intervenci. To mu umožnilo navázat a doplnit zjištění kolegy ze školního poradenského pracoviště o vlastní diagnostická zjištění, získaná v rozhovoru s rodiči, z vlastního vyšetření a z rozboru ukázek školních výkonů chlapce. Na základě syntézy těchto informací potom následovala diagnostická rozvaha, formulace závěru a doporučení ve zprávě. Ta byla určena především škole, aby mohla zpracovat individuální vzdělávací plán a mohla využít opatření vyššího stupně, jejichž doporučení jsou v kompetenci PPP. Zprávy i doporučení obou odborníků jsou formulovány tak, aby byly srozumitelné a využitelné také pro rodiče a učitele.

### **Výchozí situace**

Chlapec Matyáš, žák 4. ročníku, přišel nově z jiné školy do kolektivu žáků, kteří jsou spolu většinou již od 1. ročníku. Ve třídě je 22 žáků, z toho 3 žáci se specifickými poruchami učení a jeden žák s prospěchovými problémy, celkově se jedná spíše

Sylva Hönigová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

o klidnější třídu, kde se učitelům dobře pracuje. Na vysvědčení ve 3. ročníku měl Matyáš trojky z matematiky, českého a anglického jazyka a výtvarné výchovy.

Na školní poradenské pracoviště se obrátila třídní učitelka tři týdny po zahájení školního roku – potřebuje konzultovat nového žáka ve třídě. Klade si otázku, jak zmírnit jeho negativní projevy a zlepšit motivaci k práci. Učitelka se žákovi individuálně věnuje krátce po skončení vyučování, aby s ním alespoň částečně doplnila zápisy do sešitů, opravy a zaznamenání domácích úkolů. Problémy během vyučování se však nedaří zvládnout. Žák je velmi neklidný, nevydrží sedět na místě, vykřikuje, odmítá pracovat - zejména má-li provádět zápis do sešitu. Rychle se dostane do prudkého afektu, při kterém hází věcmi a je vulgární. Pracuje s výkyvy v čase, ve „světlych chvílkách“ však reaguje dobře, především v matematice prokazuje dobré výkony. Učitelka se domnívá, že pracuje pod úrovní svých možností. Upozorňuje na to, že rodiče ostatních spolužáků začínají být zneklidněni chováním nového žáka.

### Postup ve školním poradenském pracovišti

Školní speciální pedagog se setkal s matkou s cílem získat informace o vývoji dítěte a o dosavadním průběhu školní docházky. Dále chtěl zjistit, jaké problematické projevy v chování identifikuje rodina a jaké výchovné strategie rodina používá. Byly zjišťovány postoje rodiny k Matyášovým obtížím, případně jak tyto obtíže ovlivňují běžný život a prožívání členů rodiny.

Dalším krokem v řešení případu byla realizace pozorování chlapce v různých školních situacích po domluvě s třídní učitelkou a vychovatelkou školní družiny. Následovalo speciálně pedagogické vyšetření realizované ve školním poradenském pracovišti. Pro rychle postupující únavu Matyáše bylo vyšetření realizováno ve dvou dnech, v prostředí školy nebyl problém vyšetření takto rozfázovat.

---

### Zpráva školního poradenského pracoviště (školního speciálního pedagoga)<sup>2</sup>

Chlapec vyšetřen z podnětu třídní učitelky a se souhlasem rodičů. Důvodem je problematické chování (neklid, nepozornost, negativismus k některým aktivitám, agresivita), výkyvy ve školním výkonu, problémy v psaní. Přichází v doprovodu matky, která pozoruje podobné projevy již doma, připouští, že důvodem změny školy byly stížnosti učitelů na chlapcovo chování.

**Osobní a rodinná anamnéza:** Matka uvádí předčasný a komplikovaný porod, v průběhu vývoje bylo stále více zřejmé, že se jedná o dráždivé dítě, které špatně spalo, později problematicky reagovalo na pokusy o usměrnění. Matka si to nejvíce uvědomila poté, co měla srovnání s o 2 roky mladším bratrem. Bratr je bez problémů, v současnosti chodí do MŠ, kde je spokojený. V rodině nebyly zaznamenány další problematické projevy. V partnerském vztahu, který je líčen jako vcelku stabilní, lze nyní identifikovat napětí ohledně výchovných problémů Matyáše a přístupu k nim.

**Školní a předškolní anamnéza:** Do MŠ začal Matyáš chodit ve čtyřech letech, špatně se však adaptoval. Postupně si zvykl na jednu učitelku, kterou akceptoval, chodil jen na dopoledne (problém se spaním po obědě – odmítal – nikdy neusnul, nebyl schopen ležet v klidu, záchvaty vzteku). Měl dva dobré kamarády,

---

<sup>2</sup> Použité diagnostické metody jsou uvedeny v příloze č. 1.

Sylva Hönigová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

kteří se přizpůsobili jeho aktivitám. Byl realizován odklad školní docházky, zejména pro emoční a pracovní nezralost. 1. - 3. ročník byl uskutečněn ve spádové škole, Matyáš měl problémy v psaní a čtení, ale zejména škola poukazovala na nevhodné chování – neklid, vyrušování, drzost, špatná spolupráce s učitelem, neplnění povinností. K eskalaci problémů došlo ve 3. ročníku po změně třídní učitelky, proběhla výchovná komise – rodičům byla doporučena důslednost ve výchově a sděleno očekávání, že musí syna usměrnit. Mezitím se ve škole zvyšovaly afektivní záchvaty. Škola zareagovala tak, že podala podnět na oddělení sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) k prošetření situace v rodině. Pracovnice OSPOD při domácí návštěvě vyslovila podezření na ADHD a doporučila rodičům změnu školy z důvodu nevhodného přístupu školy k dítěti. Matka přihlásila Matyáše do školy v místě bydliště babičky. Zpočátku nekomunikovala se školou obtíže chlapce z obavy, aby chlapec byl do školy přijat a nebyl již od počátku zatížen negativním hodnocením.

Dále bylo realizováno školním speciálním pedagogem pozorování chlapce ve třídě při vyučování i mimo vyučování s cílem posoudit chování Matyáše v různých situacích, zaměřit se na prvky, které problematické chování posilují nebo naopak brzdí, jaký charakter má interakce s učiteli a spolužáky.

**Pozorování ve třídě:** *2. vyučovací hodina, matematika:* Matyáš sedí uprostřed výukového centra (dvě lavice sražené k sobě, čtyři žáci sedí tak, že dva a dva jsou proti sobě). Během hodiny často navazuje kontakt se spolužákem naproti, grimasuje na něj. Prakticky po celou dobu je patrný drobný psychomotorický neklid – chlapec vydává zvuky, opakuje slova a věty, které zaslechne, houpe se na židli, klepe nohama, pohybuje se mimo lavici, v ruce neustále má nějaký předmět, který olizuje nebo okousává, na což s odporem reagují spolužáci.

*Kontakt učitel – žák:* Matyáš zvládne udržet kontakt s učitelem nejdéle na 3-4 minuty, pozornost se snaží zaměřit, pokud se k němu učitelka fyzicky přiblíží, resp. snaží se napodobit činnosti, kterou vidí u spolužáků. Bez pomoci učitelky prakticky není schopen znovu identifikovat obsah činnosti, resp. není schopen se k ní připojit. Na běžné verbální pokyny spíše nereaguje, naopak na silný verbální podnět reaguje afektem – hází tužkami, bouchá pěstí do stolu. Učitelka uvádí i extrémní reakci na kritiku (hodil lavicí).

*Kontakt Matyáš – ostatní žáci:* Ve třídě je různá úroveň reakcí na Matyášovo chování. Část dětí se nenechá vyvést z míry a i bez ohledu na Matyášovo chování pokračují v práci. Část dětí hlasitě komentuje situaci, případně se Matyáše sama snaží usměrnit. Také Matyáš děti sám kontaktuje pokřikováním, taháním za oděv.

**Pozorování o přestávce, na obědě, v družině:** Matyáš ventiluje napětí individuální aktivitou, kterou nepotřebuje sdílet s ostatními – běhá po třídě nebo po chodbě, kope do skříněk. Pak aktivuje kontakt s dětmi nabídkou činnosti nebo přidáním se k nějaké činnosti, u které však dlouho nevydrží. Je schopen realizovat krátké hry (Prší, Cink), někdy následuje afekt při prohře. Dobře reaguje na usměrnění od vychovatelky blízkým kontaktem a dotykem, lépe tak vnímá její sdělení. Ve frontě na oběd je schopen dodržet pořadí, je však neustále v pohybu.

**Individuální vyšetření:** V individuálním kontaktu pracuje chlapec ochotně, snaží se vyhovět, s chutí plní dílčí úkoly zejména z počátku vyšetření. V reakci na instrukci je přítomná značná impulzivita – nečeká na konec instrukce, pracuje s menší zpětnou kontrolou. Jsou patrné propady ve výkonu, lépe pracuje v začátku nové úkolové situace, postupem času se zhoršuje pozornost a narůstá psychomotorický neklid.

Čtenářské dovednosti jsou přiměřeně rozvinuty, Matyáš čte přiměřeným tempem, bez výskytu specifických chyb, s velmi dobrou úrovní reprodukce čteného i s dobrou úrovní porozumění a vysuzování z textu.

V psaném projevu je nápadný propad tempa oproti čtení, psaní Matyáš subjektivně prožívá jako namáhavé. Pohyby ruky kompenzuje prováděním pohybů úst a jazyka, částečně předřikává hlásky. Píše velmi pomalým tempem, s vyšším přítlakem, tahy jsou vyryté a trhané, písmo není dobře fixované na

Sylva Höningová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

řádce a je neadekvátní z hlediska proporcí, což Matyáš sám komentuje („vím, kam mám zatočit, ale ruka mě neposlechne“). Dále anticipuje neúspěch v této oblasti, má tendence se psaní vyhnout (smlouvá, ptá se, kolik toho ještě bude). Není zcela zafixovaná podoba psaní velkých psacích písmen. V písmu se nevyskytují specifické ani nespecifické chyby, ojediněle vynechá diakritické znaménko. Pravidlo o použití velkého písmene na počátku věty a tečky na jejím konci neumí dosud aplikovat do písemného projevu. Není významný rozdíl mezi diktátem, opisem a přepisem, ale opis a přepis jsou pro něj subjektivně namáhavější z hlediska náročnosti na pozornost (neví, jaké slovo píše, přepojování pozornosti mezi předlohou a vlastní produkcí ho vyčerpává). Ve školních sešitech je písemný projev graficky výrazně horší než v testové situaci, pokud si píše vlastní zápisky nesouvisející se školní situací, má tendenci používat hůlkové písmo.

Při kresbě postavy je patrná nechuť k úkolu, kresba je obsahově v pořádku, avšak se značnými formálními nedostatky – disproporce, roztřesené a přerušované čáry. Dokreslování obrázků je ovlivněno značnou nepřesností senzomotorické koordinace. V testu obkreslování projevuje chlapec více motivace, zkouší opakovaně i přes předchozí neúspěchy, přesto celkově je schopnost obkreslování podprůměrná.

Úroveň zrkovného rozlišování se zhoršuje s časem (první dvě strany bez chyby, pak chybovost narůstá na celkem 7 chyb), Matyáš pracuje s menší zpětnou kontrolou a nepostupuje vždy systematicky. Krátkodobá zrková paměť je velmi dobrá, a to i na abstraktním materiálu. Lze se proto domnívat, že chybovost v oblasti zrkovného rozlišování je spíš ovlivněna klesající úrovní pozornosti, než samotným percepčním deficitem.

Oblast fonologické percepce a manipulace je na velmi dobré úrovni, vážne však zaměřenost sluchové pozornosti, resp. instrukci úkolu je schopen držet pouze velmi krátkodobě. Krátkodobá sluchová paměť nebyla testována pro únavu.

Řeč je u chlapce dobře rozvinuta, má velmi dobrou úroveň slovní zásoby, produkuje věty přiměřené délky s adekvátní stavbou. Tempo řeči je zrychlené (po upozornění je schopen korigovat), je přítomná lehčí artikulační neobratnost a sykavkové asimilace (nepromítají se však do písemného projevu). Adekvátní jazykový cit. V komunikaci je patrná horší reciprocita.

Lateralita je vyhraněná (pravák), v orientačních motorických zkouškách jsou patrné problémy s vnímáním tělesného schématu, s rovnováhou a zacíleností zamýšlených pohybů.

Subjektivní percepce školní situace: Matyáš vyhodnocuje srovnáním, že učitelka v nové škole je hodnější, ale stýská se mu po kamarádech. V současné třídě identifikuje dva chlapce, se kterými se začíná kamarádit. Sám není schopen nahlédnout na to, že jeho projevy ruší i spolužáky. Projevuje obavy ze zkoušení a neúspěchu, k učení nemá dobrý vztah a snaží se mu vyhnout. Tento postoj se promítá i do oblasti sebepojetí (komentuje „jsem blbec, nejde mi to“). Nesnáší psaní, považuje ho za zbytečné. Nejvíce by si přál, aby se na něj dospělí nezlobili, dále by si moc přál psa.

### Závěr

Susp. specifická porucha chování<sup>3</sup> a navazující vývojová porucha učení – dysgrafie, nutné ještě potvrzení diagnóz psychologem a psychiatrem. Do termínu návštěvy v PPP je žádoucí realizovat ve škole a doma podpůrná opatření, s chlapcem bude pracovat školní speciální pedagog v oblasti reedukace grafomotoriky, písarských a pisatelských dovedností, dále v oblasti práce s chybou, práce se vztekem (možnosti adekvátního ventilu stresu). Rodině bude nabídnuta rodinná terapie vzhledem k úrovni prožívání obtíží

<sup>3</sup> Pozn. autora: Termín „specifická porucha chování“ respektuje terminologii užívanou v českém školním poradenství a zakotvenou ve školské legislativě (Z. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání školský zákon ve znění pozdějších předpisů). Odpovídá pojmu „ADHD“ (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), který je specifikován v Diagnostickém a statistickém manuálu (DSM-IV a V) Americké psychiatrické společnosti a u nás je často užíván a rovněž odpovídá diagnózám „porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetická porucha chování“, které jsou definovány v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10).

Sylva Hönirová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

dalšími členy rodiny. Je navržena pravidelná spolupráce ŠPP, učitelky a rodičů pro doladění postupů. Podle stanovení termínu vyšetření v PPP budou vyhodnocena zatím realizovaná podpůrná opatření, zpracovaná v plánu pedagogické podpory (PLPP).

---

## **Realizace a vyhodnocení podpůrných opatření**

Prvotním vyšetřením a formulováním opatření se podařilo navázat spoluprací s rodinou, která se na základě předchozí zkušenosti obávala odsouzení a kritického hodnocení jejích výchovných kompetencí. Byly domluveny schůzky 1 x za 2 až 3 týdny ve složení školní speciální pedagog, třídní učitel, rodič, případně vychovatelky školní družiny. Realizovala se individuální práce speciálního pedagoga s chlapcem. Ten také intenzivně komunikoval s třídní učitelkou, v rámci této spolupráce pak byly definovány či modifikovány postupy. Na základě všech získaných informací byl vypracován plán pedagogické podpory.

---

## **Plán pedagogické podpory žáka (PLPP)**

### **Charakteristika žáka a jeho obtíží**

Masivní obtíže v koncentraci pozornosti, motivaci ke školní práci, regulaci chování – impulzivita, agresivita, obtíže v písemném projevu. Chlapec se ještě adaptuje na pro něj nový kolektiv třídy.

V individuálním kontaktu pracuje lépe, snaží se vyhovět. Stojí o pozitivní kontakt s dospělými i spolužáky, který se mu ne vždy daří. Emočně lépe přijímá novou třídní učitelku oproti učitelce z minulé školy. Má dobré logické myšlení, je úspěšný především v matematice.

Negativní zkušenosti rodiny s řešením situace na bývalé škole.

Více v podrobné zprávě školního poradenského pracoviště.

### **Podpůrná opatření ve škole**

- zajistit stabilní místo, sezení ve „výukových centrech“, tj. lavicích sesazených k sobě, kdy proti sobě děti sedí čelem, není pro Matyáše příliš vhodné, protože rozptyluje jeho pozornost, doporučuji sezení v 1. lavici u dveří – možnost lepšího a rychlejšího kontaktu s chlapcem
- je nutné počítat s tím, že pozornost je velmi krátkodobá a chlapec potřebuje cílené vedení a podporu návratu k činnosti od dospělého či spolužáka
- nekomentovat příliš neúspěchy před spolužáky, zejména nekomentovat, že Matyáš nedává pozor (riziko afektivní reakce), místo toho ukazovat místo v učebnici, kde pokračovat, aktivovat dotykem, zpevnit žádoucí chování
- pojmenovat a vyžadovat pravidla (např. „Chci-li něco říct, hlásím se.“), pravidla napsat na desky notýsku, tolerovat pohybový neklid a potřebu manipulace s předměty – vybírat takové předměty, které nevydávají zvuky
- pro přípravu na hodinu o přestávce aktivovat spolužáka – budou se připravovat společně

### **Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy**

- vymezit jasně čas na domácí přípravu, informovat, kolik času zbývá do započetí činnosti, motivovat pozitivně, co bude možné dělat po skončení práce do školy
- přípravu do školy rozdělit na časově zvládnutelné úseky, tím i motivovat („až dojdeme sem, odpočineš si“)

Sylva Hönigová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

- pomoci s přípravou pomůcek a učebnic – klást otázky, co je potřeba udělat – krokovat, vést k pravidelné práci s úkolníčkem
- vytvoření prostoru pro jiná témata nesouvisející se školním výkonem
- -grafomotorická cvičení (od speciálního pedagoga)

**Podpůrná opatření jiného druhu**

- ve spolupráci se školním speciálním pedagogem jednorázová práce se třídou – přijetí odlišnosti Matyáše, možnosti podpory
  - zvážit míru zatížení rodiny (v rodině ještě mladší sourozenec, aktuálně pocíťovaná zátěž vzhledem k obtížím Matyáše)
- 

**Realizace a vyhodnocení podpůrných opatření**

Všechna opatření uvedená v PLPP se realizovala, chlapec prožíval školu výrazně lépe, přispěla i postupující adaptace na nový kolektiv. Přístup učitelky a organizační změny ve třídě umožnily častější zapojení pozornosti a tím i zlepšení výkonu a ochoty spolupracovat. Matyáš dobře reagoval i na podporu ze strany spolužáků, jejich konkrétní pomoc dle instrukcí učitelky napomohla k lepší komunikaci se spolužáky. Rodina též velmi dobře spolupracovala v domácí přípravě, v rámci rodinné terapie byly řešeny potřeby všech členů rodiny tak, aby došlo ke zmírnění napětí, které bylo přítomno v rodině v posledních třech letech. Individuální přístup poskytovaný třídní učitelkou však potřeboval chlapec do té míry, že omezoval práci učitele s celou třídou. Při věnování pozornosti třídě jako celku upadala schopnost koncentrace pozornosti a spolupráce a objevovaly se opět prudké afektivní reakce, i když v daleko nižší míře než na začátku školního roku. Z tohoto důvodu školní poradenské pracoviště doporučilo rodičům požádat PPP o posouzení, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a o navržení případných dalších opatření.

**Postup v pedagogicko-psychologické poradně**

Psycholog poradny ve vstupním rozhoru s matkou zjišťoval, jak vidí rodina efektivitu dosud uplatněných intervencí a zaměřil se také na aktuální prožívání situace chlapcem a rodinou. Dále bylo provedeno psychologické vyšetření, ve kterém byly použity klinické i testové metody. Vyšetření bylo zaměřeno především na zjištění úrovně a struktury kognitivních schopností v kontextu celkového psychického vývoje chlapce, posouzení jeho kognitivního stylu, preferovaného způsobu učení a prožívání. Ve spolupráci s rodiči a třídní učitelkou byly použity hodnotící škály chování. Psycholog rovněž prostudoval dosažitelné ukázky Matyášových školních prací. S využitím všech zdrojů informací provedl diagnostickou rozvahu. Závěrečný rozhovor s matkou byl zaměřen na zprostředkování porozumění situaci a návaznosti doporučovaných opatření.

## **Zpráva školního poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny)<sup>4</sup>**

Chlapec byl vyšetřen na žádost matky na doporučení školního poradenského pracoviště. Důvodem byly výchovné obtíže ve škole i v rodině a podpora chlapce pro motivaci pro školní práci. Stížnosti na chování chlapce byly již v MŠ (hlučný, vybočoval, špatně se přizpůsoboval), trvale jsou od počátku školní docházky (vyrušuje, diskutuje, respekt má jen k někomu, dostává se do konfliktů s dětmi, nedokončuje úkoly), stížnosti trvají i po změně školy. Obtíže vidí i rodiče doma, výchovná situace má vliv na atmosféru rodiny. Školní docházku chlapec zahájil po odkladu nástupu pro emoční a pracovní nezralost.

### **Z vyšetření:**

Při vyšetření v individuálním kontaktu jsou obtíže v koncentraci pozornosti méně výrazné než při skupinové práci ve třídě, nicméně jsou přítomné. Je potřebné chlapce k práci na úkolech vracet, podporovat soustředění na úkol. Jinak chlapec úkoly nedokončí, při neúspěchu se snadno vzdává. V individuálním kontaktu však spolupracoval a respektoval pokyny. Trvale přítomný byl drobný psychomotorický neklid, který negativně ovlivňoval mentální výkony. Řeč je bez vad výslovnosti s lehkou artikulační neobratností, s přiměřenou úrovní vyjadřování, dobrým slovníkem, ale menší obratností v komunikační funkci řeči.

Z rozhovoru a výsledků dalších metod je zřejmé, že svou situaci ve škole chlapec přiměřeně vnímá, cítí se být ve třídě méně přijímán dětmi, napomínán učitelkou i rodiči, i když svoji situaci hodnotí lépe než na bývalé škole. Současně však příliš nerozumí tomu, proč se do konfliktů dostává. Více vnímá negativní emoční vztah k sobě než pozitivní, cítí se být hodně kontrolován a málo akceptován.

Použita byla inteligenční a vývojová škála, která popisuje celkový psychický vývoj. Testovány byly funkční oblasti kognice, emočně sociální kompetence, logicko – matematické myšlení, řeč, verbální myšlení; na posuzovací škále byla hodnocena výkonová motivace. Jednotlivé oblasti vývoje jsou vcelku vyrovnané, kromě slabších výsledků v oblasti emočně sociální kompetence a řeči. Méně vyrovnaný je profil uvnitř funkční oblasti kognice a emočně sociální kompetence. Celkový kognitivní vývoj je plně přiměřený věku, v pásmu dobrého průměru. Silnou stránkou je vizuoprostorová paměť a zrakové vnímání, slabou stránkou fonologická paměť a sluchová paměť. Slabé výsledky jsou v oblasti expresivní a receptivní řeči, kdy větší obtíže jsou v porozumění složitějšímu vyjádření, menší ve formulaci vlastních myšlenek. Z profilu výsledků lze soudit, že je lepší neverbální složka inteligence než verbální. Nápadně nízký výkon byl dosažen v subtestu sociálně kompetentního jednání – chlapec má malou zásobu adaptivních strategií k řešení sociálně náročnějších situací, má obtíže v porozumění těmto situacím. Všechny výkony jsou negativně ovlivňovány malou vytrvalostí a malým úsilím v překonávání překážek, které výrazně závisí na úspěšnosti – úspěch je výrazným motivačním činitelem.

V úkolech komplexní povahy se projevuje obtíž v postižení celkové struktury, odlišení detailů od struktury, plánování činnosti a stanovení postupných kroků.

Dále byly použity dvě škály k hodnocení chování chlapce ve škole a v rodině, a to jak třídní učitelkou, tak oběma rodiči. Ve škále pro hodnocení exekutivních funkcí výsledky všech hodnotitelů ukazují na nápadně sníženou schopnost regulace chování, zaměření chování na dosažení cíle a schopnost v tomto chování vytrvat dostatečně dlouhou dobu. Přitom hodnocení regulace chování je o něco lepší třídní učitelkou než oběma rodiči.

V posuzovací škále zaměřené na hodnocení výskytu příznaků poruchy pozornosti a hyperaktivity/impulzivity rovněž výsledky svědčí v hodnocení učitelkou i matkou pro přítomnost poruchy.

<sup>4</sup> Použité diagnostické metody jsou uvedeny v příloze č. 2.



Sylva Hönigová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

Speciálně pedagogické vyšetření nebylo v poradně provedeno, byly využity výsledky vyšetření provedeného školním speciálním pedagogem. Rozpoznané obtíže v písemném projevu jsou především v oblasti grafického provedení, méně v oblasti pravopisu, avšak rovněž se projevují. Zrakové a sluchové vnímání je bez výraznějších problémů, problémy jsou však ve spolupráci jednotlivých složek a rychlém poklesu výkonu v déletrvající zátěži.

#### **Závěr:**

Specifická porucha chování a v jejím důsledku i specifické obtíže v oblasti psaní – dysgrafie.

Celkový mentální vývoj chlapce je přiměřený. Chlapec organizuje informace, uchovává je a používá především jako vizuo – prostorové (názorové). S verbálně kódovanými informacemi pracuje hůř. Učí se především na názoru a představách, dobře nápodobou, méně dokáže využít text a verbální návod. Kvalita myšlení a schopnost řešení úkolů se jeví být dobrá a celková mentální výkonnost, zejména ve školní práci, této úrovni neodpovídá. Je snižována mimointelektovými faktory, které uplatnění dobrých kognitivních funkcí omezují. Problém se projevuje především v deficitu účelného přesunu pozornosti od jedné skupiny myšlenek k jiné a v deficitu pracovní paměti, která je důležitá v řešení komplexních úkolů. Negativně se projevuje rovněž malá inhibice neuvážené aktivity, která není v situaci účelná a obtíž v organizaci a plánování.

Projevují se obtíže v senzomotorické koordinaci, kdy přesnost a diferencovanost vnímání je zřejmě dobrá, snižená je schopnost spolupráce všech složek v komplexní situaci. Výkony jsou spíše ovlivněny poklesem koncentrace pozornosti a nižší výdrží.

Projevy Matyášovy specifické poruchy chování dlouhodobě negativně ovlivňují i vztah mezi školou a rodinou, kde již vzniklo napětí. Toto napětí je však více důsledkem než příčinou potíží a nevysvětluje je. Rodiče si problémy v chování chlapce uvědomují, nedaří se jim však chování chlapce ve škole ovlivnit. Škola potom jejich postoj vnímá jako ochranný. Po změně školy a mediaci vztahu rodiny a školy školním speciálním pedagogem rodiče oceňují přístup školy orientovaný na řešení, který je odlišný od obviňujícího přístupu na škole minulého, podařilo se vytvořit dobrý základ spolupráce.

Obtíže jsou trvalé, dlouhodobé a projevují se v různých prostředích – v rodině, ve škole, v zájmových aktivitách. Výchovná kompetence rodiny je dobrá. Popisované projevy a obtíže v chování nelze považovat za výsledky výchovného působení. Soudím proto na psychologické projevy specifické poruchy chování. Ty jsou doprovázeny dysgrafickými projevy. Jsou takového rozsahu a povahy, že jde o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### **Doporučení:**

U chlapce byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby na základě specifické poruchy chování a v jejím důsledku specifických obtíží v učení. Potřebná jsou podpůrná opatření takového rozsahu a rázu, že jde o zařazení do speciálního vzdělávání formou individuální integrace, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu s podporou asistenta. Vzhledem k rozsahu a povaze projevů specifické poruchy chování doporučujeme podporu asistentem v rozsahu celého školního vyučování, včetně školních akcí mimo budovu školy. Další pobyt v kolektivu s řízenou činností mimo vyučování (např. ve školní družině) je vhodné na přechodnou dobu omezit, zaměřit se na zvládnutí jednotlivých negativních projevů v chování a podle výsledků přidávat. Práce asistenta bude spočívat především v podpoře koncentrace pozornosti, strukturování komplexních úkolů, plánování postupných kroků ve vyučování, zvládnutí afektivních a impulzivních reakcí ve vyučování i mimo něj. Potřebné je i podpůrné opatření v podobě přípravy a tisku upravených pracovních textů, které budou pro chlapce více strukturované (např. zvýrazněním klíčových slov apod.).

V procesu vzdělávání je pomoci pro chlapce především upřednostňovat vizuoprostorový kanál pro předkládání informací – všude, kde je to možné dávat názornou instrukci, verbálně zprostředkované instrukce nejsou pro chlapce příliš využitelné. Chlapec se dobře učí nápodobou a činnostmi pod vedením. Potřebuje k činnosti vracet, vést v zaměření pozornosti na úkol, pomoci úkol dokončit, úspěch potom

Sylva Hönigová, Jana Mrázková:

Model spolupráce v rámci systému školního poradenství při stanovování podpůrných opatření

ocenit. Potřebuje vždy dostávat jasnou a velmi čitelnou informaci, co v úkolu nezvládl – zda potřebné znalosti a dovednosti nemá, nebo pouze tyto znalosti a dovednosti nedokázal uplatnit a proč. Dále pak praktický návod, jak je uplatňovat. Velkou podporou je pro chlapce pomoci mu strukturovat komplexní úkoly, odlišit podstatné od detailů a vypracovat s ním plán postupných kroků.

Potřebná je také práce zaměřená na schopnost interpretovat sociální situace a chování druhých, učit chlapce vhodným způsobům navazování sociálních kontaktů. Doporučit lze pravidelnou reflexi a hodnocení vytypovaných, velmi konkrétních projevů chování spolu s chlapcem, upozorňovat ho na situace, které zvládl dobře, ty pozitivní zpětnou vazbou upevňovat, poskytovat návody k alternativnímu chování v případě, kdy situaci nezvládne.

Další oblast práce by bylo potřebné zaměřit na posílení výdrže a chování zaměřeného na cíl. Využívat postupných (splnitelných) cílů a opět pravidelně s chlapcem vyhodnocovat.

Vzhledem k výskytu četných psychologických projevů syndromu ADHD by bylo vhodné i lékařské zhodnocení. Rodičům bylo doporučeno.

Zpráva je vydávána na žádost rodičů. Stav bude znovu zhodnocen za půl roku a doporučení aktualizována.

---

### **Realizace podpůrných opatření vyššího stupně**

Následně byl vypracován individuální vzdělávací plán, který zachoval funkční doporučení plánu pedagogické podpory a dále respektoval navazující doporučení školního poradenského zařízení k vytvoření IVP. Nastavení podpůrných opatření se ladilo v týmu školní speciální pedagog – asistent pedagoga – učitel s občasnou konzultací s psychologem PPP a rodinou. Primárním cílem je nyní zvyšovat samostatnost Matyáše ve výuce i mimo ni a vybavit ho takovými dovednostmi, aby zvládl postupně lépe korigovat své chování. Asistent pedagoga, který je teď nutnou podporou pro Matyáše a svojí přítomností také napomáhá k lepší podmínkám výuky ostatních žáků, má v náplni práce rozvoj samostatnosti a dalších konkrétních dovedností tak, aby Matyáš postupně zvládl pracovat ve škole i bez této podpory.

## **Závěr**

V řešení tohoto případu byl uplatněn nový trend ve školním poradenství, zaměřeném na řešení výukových a výchovných obtíží. Vychází z tzv. třístupňového modelu péče (Mertin & Kucharská, 2007; Kucharská, Pokorná, & Mrázková, 2014). První stupeň péče je představován individualizovanou prací učitele. Druhý stupeň spočívá v práci školního poradenského pracoviště, kde je vypracován plán pedagogické podpory. Pokud opatření na této úrovni nestačí, je realizován třetí stupeň podpory – práce ve školském poradenském zařízení. Přitom každý další stupeň využívá informace získané ve stupni nižším a pracuje s jeho závěry a zkušenostmi. Tento model se snaží podporu dítěti neodvítet tolik od stanovení diagnózy, ale od procesu diagnostiky, tj. rozpoznávání potřeb dítěte. Zdůrazněním diagnostického procesu chceme upozornit na to, že jde o

proces, nikoliv jednorázové posouzení a na jeho základě rozhodnutí o podpůrných opatřeních.

Uvedený model ukazuje spolupráci školního speciálního pedagoga a poradenského psychologa, ze které těží oba odborníci pro kvalitu práce, ale především dítě, rodina a učitel. Výhodou je jistě podrobná diagnostika školního speciálního pedagoga v prostředí školy, která jednak zprostředkuje psychologovi v PPP autentičtější pohled na situaci klienta a jednak umožní školnímu speciálnímu pedagogovi nastavit ihned konkrétní podpůrná opatření ve třídě a školní družině, v individuálním vedení a také na úrovni spolupráce s rodinou. Vyhodnocení těchto opatření zase může být jedním z vodítek pro poradenského psychologa při rozvaze nad doporučením dalších podpůrných opatření, která jsou již v kompetenci školského poradenského zařízení, resp. PPP. Třístupňový model péče i chystaný pětistupňový model podpory, který je připravován v rámci legislativních změn, plánovaných od roku 2016, počítá s tím, že školy jsou kompetentní počínající problémy žáků samy začít řešit a následně vyhodnotit, zda a kdy osloví ke spolupráci školské poradenské zařízení (Mrázková & Zapletalová, 2014). Ve výše uvedeném případě došlo ke kontaktu PPP poměrně brzy, protože byl předpoklad, že chlapec bude potřebovat vyšší stupeň podpory. To ale nebránilo školnímu speciálnímu pedagogovi, aby neprodleně začal pracovat s žákem, rodiči a učitelem. Následnou zpětnou vazbu v podobě zprávy a osobního sdělení formuloval se souhlasem rodičů psychologovi PPP. Ten se při psaní závěrů a doporučení mohl opřít o svá vlastní zjištění, ale také o zjištění školního speciálního pedagoga. Tato úzká provázanost obou pracovišť umožnila diagnosticky dobře uváženou, přitom rychlou intervenci.

V případě jiného personálního obsazení školního poradenského pracoviště na jiné škole by byl model spolupráce pravděpodobně poněkud odlišný. Společným znakem možných modelů je však vždy komunikace, spolupráce a návaznost. Pracoviště si nekonkurují, ale doplňují své kompetence tak, aby prospěly klientům – tedy žákům, rodičům a učitelům.

Závěrem je třeba k formátu a obsahu zpráv uvést, že v současné době jsou připravovány novely legislativních předpisů, které podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravují<sup>5</sup>. Velmi pravděpodobně dojde i ke změně požadavků na dokumenty, které tvoří podklady k těmto úpravám, tedy ke změně požadavků na zprávy a doporučení školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení. Společným jmenovatelem zpráv poradenských odborníků ve škole i v PPP by měl být nejen konkrétní a srozumitelný popis projevů a závěrů z vyšetření, ale především formulování konkrétních opatření, které napomohou vzdělávacímu procesu žáka ve škole a podpoří též kompetenci rodiny v řešení obtíží dětí.

---

<sup>5</sup> Jedná se zejména o § 16 Z. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů a navazující Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a Vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů.

## Literatura

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed)*. Washington, DC: Author. [cit. 2015-01-29] Dostupné z: <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>
- Věstník MŠMT. (2005). *Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole č. j. 27317/2004-24*. [online]. roč. LXI, sešit 7. 2005. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/DOC/7-2005.doc>
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013) *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Kucharská, A., Pokorná, D., Mrázková, J. et al. (2014) *Třístupňový model péče – jeho realizace a percepce specialisty školního poradenského pracoviště zapojenými v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: NÚV.
- World Health Organization. (2008). *Mezinárodní klasifikace nemocí. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – Desátá revize*. Aktualizovaná verze k 1.4.2014. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z <http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>.
- Mikulková, G., Šrahůlková, K. (Eds.) et al. (2014) *Integrovaná síť školních a školských integrovaných služeb – postupy a doporučení jejího rozvoje*. Praha: NÚV.
- Mertin, V., Kucharská, A. et al. (2007). *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: IPPP ČR.
- Mrázková, J., & Zapletalová, J. (2014) *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, RAMPS-VIP III, Realizace a metodická podpora poradenských služeb*. Praha: NÚV.

## Legislativa

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. In Sběrka zákonů České republiky 2012. [cit. 2015-01-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>
- Vyhláška 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění Vyhlášky č. 116/2011 Sb., a Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění Vyhlášky č. 147/2011 Sb. [online]. In Sběrka zákonů České republiky, 2014. [cit. 2015-01-28] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlasky>

## Hönigová, S., & Mrázková, J. (2015): Model of cooperation within the system of school counseling for assessing supportive remedy

**Abstract:** This paper is focused on identification and intervention process in the context of educational difficulties within pupils from 1st through 9th grade. It is based on a 3-level model, which accents the procedural approach instead of one assessment conclusions. It describes a cooperation model between school counseling center and pedagogical-psychological counseling center. The whole diagnostic process in both centers is continuous and cooperative and aims at providing an effective support. Case reports and other documents describe a pupil's behavior, conclusions and especially supportive measures which the pupil benefits from. This paper's aim is to contribute to discussions concerning the diagnostic process, conclusions forming and recommendations for intervention in the context of ongoing changes in the Czech system of psycho-educational counseling.

**Key words:** pedagogical-psychological counseling center, school counseling center, standard activities, psychological assessment, intervention, special-pedagogical assessment, psychological report, plan of educational support, individual educational plan, behavior disorder, dysgraphia

Podpořeno z projektů OPVK:

SOVA-21 – Internacionalizace, inovace, praxe: sociálně-vědní vzdělávání pro 21. století,  
CZ.1.07/2.2.00/28.0225

INZA – Inovací bakalářských studijních programů k lepší zaměstnatelnosti,  
CZ.1.07/2.2.00/28.0238



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Přílohy

### Příloha 1<sup>6</sup>:

#### Použité diagnostické metody ve vyšetření školního speciálního pedagoga

Edfeldt, A. W., úpr. Jurčová, M. (1968). *Reverzní test*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Frostigová, M., úpr. Matějček, Z. (1973). *Vývojový test zrakového vnímání*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Matějček, Z., & Vágnerová Strnadová, M. (1974). *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Matějček, Z., Šturma, Z., & Vágnerová Strnadová, M. (1987). *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Michal, V. (1974). *Projektivní interview*. Bratislava: Psychodiagnostika.

Novák, J. (2002). *Diagnostika specifických poruch učení*. Brno, Bratislava: Psychodiagnostika.

Seidlová Málková G., & Caravolas, M. (2014). *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: NÚV.

Šturma, Z., & Vágnerová, M. (1982). *Test kresby lidské postavy*. Bratislava: Psychodiagnostika.

### Příloha 2:

#### Použité diagnostické metody ve vyšetření poradenského psychologa

Grob, A., Meyer, CH. S., & Hagmann-von Arx, P., úpr. Krejčířová, D., Urbánek, T., Širůček, J., & Jabůrek, M. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Rey, A., & Osterrieth, P. A., úpr. Košč, M., & Novák, J. (1997). *TKF – Rey – Osterriethova komplexní figura*. Brno: Psychodiagnostika.

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L., úpr. Ptáček, R. (2011). *BRIEF – Škála hodnocení exekutivních funkcí u dětí*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

Theiner, P., Urbánek, T., Goetz, M., & Fajmonová, V. (2015). *Posuzovací škála ADHD IV*. Brno: Psychodiagnostika.

---

<sup>6</sup> Některé z použitých diagnostických metod mají velmi problematické psychometrické charakteristiky. Byly použity z nedostatku jiných a s vědomím jejich omezení. Jejich výsledky byly hodnoceny převážně kvalitativně, ve smyslu testování limitů mimo věk, pro který mají normu či s využitím principů dynamického testování.