

MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ

PEDAGOGIKA

Adolescent se speciálními vzdělávacími potřebami



KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Švamberg Šauerová, Markéta, 1971-

Adolescent se speciálními vzdělávacími potřebami / Markéta Švamberg Šauerová.

-- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2026. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-247-9315-3 (online ; pdf)

* 316.346.32-053.67 * 376.013.77 * 376.04 * 37.04 * 616.1/.9-052-07/-08 * 303.62 *
373.5+377 * (437.3) * (048.8) * (0.034.2:08)

- adolescenti
- speciálněpedagogická diagnostika
- speciální vzdělávací potřeby
- podpůrná opatření (vzdělávání)
- kazuistiky (lékařství)
- dotazníkové šetření
- střední školy -- Česko
- monografie
- elektronické knihy

376 - Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

MARKÉTA ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ

Adolescent se speciálními vzdělávacími potřebami

PEDAGOGIKA



 GRADA®

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy **buje trestně stíháno**.

Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou **bez souhlasu nositele práv zakázány**.

Vydání knihy schválila Vědecká redakce nakladatelství Grada Publishing, a.s.

Tato kniha, konkrétně kapitola „Specifická rizika v oblasti duševního zdraví u zranitelných skupin žáků (žáci patřící k LGBTQ+ komunitě)“, vznikla v souvislosti s řešením grantového projektu LGBTQ+ identita jako vývojová výzva v prostředí školy: individuální, sociální a institucionální perspektiva (GAČR, projekt č. 23-07934S, Irena Smetáčková). Děkuji za možnost pracovat na tomto projektu, který přispěl k prohloubení poznatků v oblasti duševního zdraví žáků identifikujících se jako LGBTQ+ i návrhů podpůrných aktivit pro učitele středních škol.

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D.

Adolescent se speciálními vzdělávacími potřebami

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 10 475. publikaci

Recenzenti:

doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

doc. PaedDr. Pavel Pecina, Ph.D.

Konzultantka k podkapitole 9.3:

Mgr. Marcela Macháčková

Odpovědná redaktorka Vlasta Dohnalová
Redakce a korektury Veronika Kvaková
Grafická úprava Jan Šístek
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 240
Vydání 1., 2026

Vytiskla TISKÁRNA V RÁJI, s.r.o., Pardubice

© Grada Publishing, a.s., 2026

Cover Photo © depositphotos.com/IgorVetushko

ISBN 978-80-247-9338-2 (ePub)

ISBN 978-80-247-9315-3 (pdf)

ISBN 978-80-271-6034-1 (print)

Obsah

Úvod	9
1 Adolescence – základní charakteristika období	13
1.1 Prožívání stresu v adolescenci	20
2 Principy inkluzivního přístupu	23
2.1 Individuální vzdělávací plán	23
2.2 Podpora učitelů při změně myšlení a postojů k uplatnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi	30
2.3 Modifikace podmínek výuky a ověřování osvojení učiva jako forma individuálního přístupu	32
3 Odhady počtu žáků s obtížemi na běžných středních školách v ČR	35
4 Vývojové poruchy učení (specifické poruchy učení)	39
4.1 Projevy obtíží v průběhu středoškolského studia	43
4.2 Kazuistiky	45
5 Porucha aktivity a pozornosti (ADHD a ADD)	57
5.1 Projevy obtíží v průběhu středoškolského studia	63
5.2 Kazuistiky	64
6 Žáci s odlišným mateřským jazykem a kulturními odlišnostmi	77
6.1 Projevy v průběhu středoškolského studia	78
6.2 Kazuistiky	79
7 Narušená komunikační schopnost (NKS)	91
7.1 Projevy obtíží v průběhu středoškolského studia	93
7.2 Kazuistiky	96

8	Spektrum poruch autistického spektra (PAS)	103
8.1	Aspergerův syndrom	104
8.2	Projevy v průběhu středoškolského studia	106
8.3	Kazuistiky	110
9	Psychické obtíže	117
9.1	Úzkostné poruchy	117
9.2	Afektivní poruchy	129
9.3	Specifická rizika v oblasti duševního zdraví u zranitelných skupin žáků (žáci patřící k LGBTQ+ komunitě)	130
9.4	Další psychická onemocnění	136
9.5	Projevy psychických obtíží v oblasti středoškolského studia (souhrn)	140
9.6	Kazuistiky	141
10	Chronické nemoci a znevýhodnění	147
10.1	Epilepsie	148
10.2	Alergie a astma	150
10.3	Crohnova nemoc	152
10.4	Ulcerózní kolitida	153
10.5	Onemocnění srdce a cév (kardiologické obtíže)	154
10.6	Diabetes mellitus	156
10.7	Kazuistiky	159
11	Zdravotní postižení – sluchové, zrakové, pohybové	169
11.1	Sluchová postižení	170
11.2	Zraková postižení	171
11.3	Poruchy hybnosti	173
11.4	Kazuistiky	175
12	Výzkumné šetření – postoj učitelů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami	183
12.1	Metodika výzkumného šetření: Postoje učitelů středních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami	184
12.2	Výsledky dotazníkového šetření	186
12.3	Výstupy fokusních skupin	193

13 Závěrečná doporučení pro pedagogy	199
Shrnutí	205
Summary	207
Literatura	209
Přílohy	217
O autorce	235

Úvod

Vzdělávání adolescentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na středních školách hlavního vzdělávacího proudu představuje jednu z klíčových výzev současného školství. Tato publikace reaguje na rostoucí potřebu středoškolských učitelů, speciálních pedagogů, školních psychologů i rodičů získat praktické a odborně podložené informace o tom, jak efektivně podporovat žáky s různými speciálními potřebami ve vzdělávacím procesu na běžných školách. Zaměřuje se na široké spektrum středních škol – od gymnázií přes střední odborné školy až po odborná učiliště – a nabízí konkrétní návody, jak přizpůsobit pedagogické přístupy, aby odpovídaly individuálním potřebám žáků, aniž by byly snižovány nároky na jejich výstupní kompetence.

Adolescence je obdobím dynamických změn, kdy se formuje identita, rozvíjejí se sociální dovednosti a upevňují se hodnotové systémy mladého člověka. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami však může být toto období ještě náročnější vzhledem k překážkám, které vyplývají z jejich specifických diagnóz. Ať už jde o specifické poruchy učení (SPU), poruchy chování, deficity v sociální komunikaci, zdravotní postižení, chronické nemoci, psychické obtíže, či kulturní a jazykové odlišnosti, každý z těchto žáků vyžaduje individuální přístup, který respektuje jeho potřeby a zároveň podporuje jeho potenciál. Tato publikace si klade za cíl ukázat, že takový přístup je nejen možný, ale i nezbytný pro dosažení úspěchu ve vzdělávání.

Jedním z hlavních cílů této publikace je vyvrátit častý mýtus, že podpůrná opatření pro žáky se SVP znamenají snižování nároků na jejich výkon. Naopak správně navržené modifikace podmínek studia – ať už v oblasti metod výuky, organizace vyučování, či hodnocení – umožňují těmto žákům dosáhnout stejných výstupních kompetencí jako jejich vrstevníkům, avšak cestou, která je pro ně přístupnější a efektivnější. Tento přístup je zvláště důležitý na středních školách, kde se žáci připravují na budoucí povolání nebo další studium, a kde je tedy klíčové zajistit, aby absolventi splňovali požadované standardy.

Publikace je strukturována tak, aby poskytovala ucelený pohled na problematiku vzdělávání adolescentů se SVP v hlavním vzdělávacím proudu (mimo oblast speciálních škol, resp. škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona). V úvodní části je vymezeno období adolescence a jeho specifika, která mají vliv na vzdělávací proces. Následují kapitoly věnované jednotlivým skupinám žáků se SVP – od specifických poruch učení a chování přes deficity v sociální komunikaci až po zdravotní postižení, chronické nemoci, psychické obtíže a kulturní odlišnosti. S ohledem na zaměření

publikace není v jejím obsahu věnována pozornost žákům s mentálním postižením (studují většinou na středních školách mimo hlavní vzdělávací proud), ani žákům s nadáním/mimořádným nadáním (rozsah nadání zahrnuje širokou škálu možných projevů, v oblasti intelektového nadání je na střední škole vhodné spolupracovat s vysokými školami, odbornými vědeckými pracovišti, akademickými centry, což je i regionálně specifické a přesahuje možnosti této publikace – doporučit lze např. publikace od Stehlíkové, 2018; Hubatky, 2020; Valentové, 2023).

Jednotlivé kapitoly popisují typické projevy dané diagnózy, její obvyklý vývoj a konkrétní dopady na zvládání požadavků všeobecných i odborných předmětů a praktického výcviku. Důležitou součástí jsou také praktické návody na modifikaci podmínek studia, které zohledňují specifika různých typů středních škol.

Aby publikace co nejvíce odpovídala potřebám praxe, obsahuje anonymizované kazuistiky žáků z různých typů škol. Tyto případové studie nejen ilustrují teoretické poznatky, ale také nabízejí konkrétní návrhy pedagogických přístupů a podpůrných opatření. U vybraných kazuistik mají čtenáři možnost aktivně se zapojit – vytvořit vlastní návrhy řešení a porovnat je s doporučeným postupem. Tento interaktivní prvek zvyšuje praktickou využitelnost publikace a umožňuje učitelům procvičit si dovednosti potřebné pro práci se žáky se SVP.

Další významnou součástí publikace je vysvětlení procesu stanovení některých diagnóz a spolupráce s odbornými pracovišti, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, lékaři či speciální pedagogové. Tato kapitola zdůrazňuje důležitost týmového přístupu a komunikace mezi školou, rodinou a odborníky, aby byla zajištěna kontinuita podpory žáka. Zároveň se věnuje otázce, co přesně znamená „modifikace podmínek studia“, a objasňuje, že tato opatření nejsou úlevami, ale prostředkem k vyrovnání příležitostí.

Publikace je určena především středoškolským učitelům, kteří hledají inspiraci a konkrétní nástroje pro práci se žáky se SVP. Zároveň však může sloužit jako cenný zdroj informací pro speciální pedagogy, školní psychology, výchovné poradce či rodiče, kteří se podílejí na vzdělávání a podpoře těchto žáků. Díky svému praktickému zaměření a širokému záběru je publikace vhodná pro pedagogy vyučující jak společenskovědní předměty, tak odborné disciplíny či praktický výcvik, a to na školách různého typu a zaměření.

Struktura textu vychází z dlouholetých zkušeností autorky s daným edukačním prostředím i z praxe v poradenských zařízeních, nedílnou součástí východisek je i realizované průzkumné šetření mezi středoškolskými učiteli, jehož výsledky jsou prezentovány na závěr textu a jednoznačně ukazují na jejich konkrétní potřeby při vedení efektivního edukačního procesu.

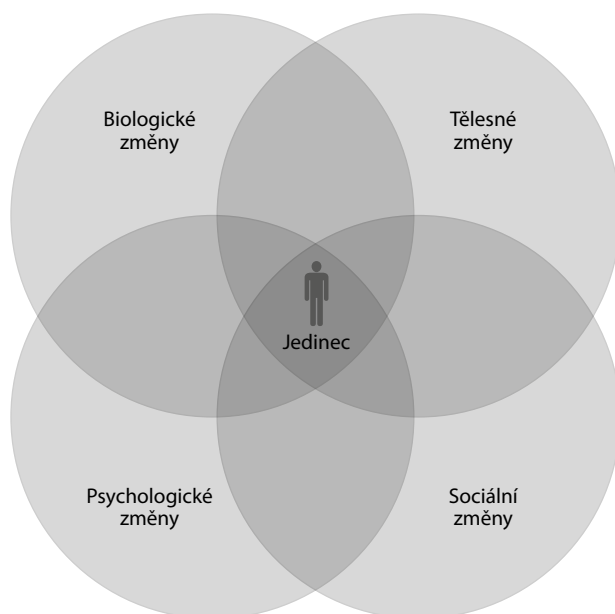
Věříme, že tato publikace přispěje ke zvýšení odborné připravenosti pedagogů a podpoří inkluzivní vzdělávání, které respektuje individuální potřeby každého žáka a zároveň udržuje vysoké standardy vzdělávacího procesu. Naším cílem je inspirovat pedagogy k tomu, aby vnímali práci se žáky se SVP jako příležitost k rozvoji vlastních pedagogických dovedností a k vytvoření prostředí, kde každý žák může uspět.

1 Adolescence – základní charakteristika období

Dospívání patří mezi nejnáročnější období v životě člověka a přichází velmi pozvolna.

Adolescence je vývojové období mezi pubertou a dospělostí, přibližně mezi 15. a 20. rokem života člověka, zahrnuje tedy období dospívání i mládí současně. Začátek období je charakteristický pohlavní zralostí a ukončením základní školy, na konci tohoto období pak ekonomickou nezávislostí a nástupem do práce (nebo na vysokou školu, pro konec tohoto období používáme v posledních letech termín „vynořující se dospělost“ – Arnett, 2000). Adolescence je jakési přechodné období, které člověku slouží k urovnání vlastních hodnot, postojů a cílů, aby následně dokázal dobře nakládat se dvěma základními atributy dospělosti – se svobodou a odpovědností (Muknšnáblová, 2024; Vágnerová, 2020; Švamberg Šauerová, 2016).

V tomto období nastávají výrazné změny, zároveň je nutné uvažovat i výraznou rozdílnost uvnitř skupiny – gymnazisté, učni, svobodní, sezdaní, pracující (Muknšnáblová, 2024).



Obr. 1 Prolínání vývojových změn

Změny, ke kterým dochází, zahrnují jak biologickou, psychickou, tak i sociální oblast, mají vliv na utváření osobnosti a identity člověka (Langmeier & Krejčířová, 2006). Změny v jedné oblasti vyvolávají změny v dalších oblastech. Co období dospívání komplikuje, je to, že u každého se biologické změny promítají do chování jinak a v dost odlišném pořadí. U někoho je více patrný vliv na oblast sociální, u někoho se více promítají do vlastního psychického prožívání, aniž by navenek příliš ovlivňovaly jeho sociální chování. Změny jsou navzájem propojené a jedna ovlivňuje druhou. S ohledem na edukační proces je důležitý rozvoj schopností, jako jsou např. symbolizace, anticpace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace.

Biologické změny

V rámci biologického zrání dochází ke změně skladby hormonů, což má za následek nejen pohlavní zrání (výskyt ochlupení, růst prsou, varlat), ale i celkový růst do výšky, změny postavy, růst svalů a kostí. Dost často se opomíjí, že v rámci biologických změn dochází i ke změnám imunologickým. To vede k tomu, že kromě biologických změn, na které si musí dospívající zvyknout, se rovněž často musí vyrovnat se zvýšenou nemocností.

Mezi biologické změny patří zejména rychlejší tělesný růst na počátku období, po stabilizaci hormonální aktivity se růst zpomaluje, až se zcela zastaví (kosti jsou plně osifikovány). Dochází postupně k plné pohlavní zralosti. V průběhu adolescence dochází k výraznému nárůstu svalů (tedy i svalové síly, například u devatenáctiletého člověka dosahuje síla ruky 726 N, v patnácti letech u téhož člověka dosahovala „jen“ 383 N¹). Na konci období jsou již pohyby koordinované a harmonické (to je velmi důležité např. u žáků s motorickými obtížemi, které mohou být vlivem hormonálního rychlého růstu zvýrazněné, postupně se ale situace stabilizuje, čehož lze využít i v edukačním procesu).

Rychlý růst může kromě počáteční zhoršené koordinace vyvolávat i výrazné růstové bolesti.

Období adolescence je charakteristické vysokou fyzickou výkonností, velmi dobrou koordinací pohybů, motorické schopnosti jsou obecně na vysoké úrovni, jedinci mohou v tomto období dosahovat i špičkových sportovních výkonů (výkonů v praktických činnostech v odborném výcviku).

¹ S ohledem na změny jednotek je text modernizován, v historickém zdroji je uvedeno takto: „... u devatenáctiletého člověka dosahuje síla ruky 74 kp, v patnácti letech u téhož člověka dosahovala „jen“ 39 kp (Příhoda, 1983).

Psychické změny

Psychické změny souvisejí s nově vznikajícími biologickými potřebami, dospívající hledá způsoby jejich uspokojování, stejně tak hledá způsoby jejich kontroly.

Kvůli vysoké tvorbě hormonů a jejich působení na nervovou soustavu i kvůli rychlému zrání mozku dochází často k citové nestabilitě, výkyvům nálad – od radosti k hlubokému smutku. Výkyvy nálad způsobuje také pozorování změn samotným dospívajícím. Řada z nich by si přála dospělejší postavení (resp. cítí potřebu být přijímáni jako dospělí) a často k tomu volí nevhodné způsoby chování (blíže Arnett, 2000). Jiní na změny reagují úzkostí a nejistotou, která souvisí s obavami o svou budoucnost (studium, zaměstnání, požadavky k přijímání odpovědnosti za řadu činností, tlak na samostatnost). To vše výrazně souvisí i se sociálními, kulturními a ekonomickými faktory, významnou roli hraje výchovný postoj rodičů, postoje ostatních dospělých, s nimiž se dospívající setkává. Je zajímavé, že míra úzkosti a nejistoty není pro všechny dospívající různých národů stejná. Například u národů, kde je vyšší tlak na uplatnění ve společnosti v dospělosti, kde je uváděna vysoká nezaměstnanost a nízká ekonomická a socioekonomická úroveň společnosti, je prokázaná úzkostnost dospívajících vyšší než ve společnostech, kde je patrná ekonomická stabilita a kde mladí lidé nejsou v tak vysoké míře ohroženi nezaměstnaností, ztrátou bydlení a vůbec závažnými projevy ekonomického nedostatku.

Významně pokračuje vývoj vnímání, zejména zrakového, v období dospívání dosahuje maxima. Pokračuje vývoj řeči, teoreticky roste slovní zásoba, schopnost lépe se vyjadřovat (prakticky se však slovní zásoba dospívajících nezlepšuje v důsledku nadužívání sociálních sítí, v posledních letech se významně proměňuje obsah slovníku (blíže Kostečka, 2024).

Adolescent již mívá vytvořený vzor dospělého, velmi důležitý je pro něj soulad mezi slovy a skutky, čehož by si měli být vědomi zejména učitelé.

Kognitivní změny

V kognitivním vývoji přetrvává kritický realismus, který se projevuje přezkoumáváním získaných poznatků, ale již na vyšší úrovni, než bylo patrné u jedince v předchozím období puberty. Mizí naivní romantismus, prosazuje se větší příklon k realitě. Nový způsob myšlení – abstraktně formální – umožňuje kritický přístup k vlastnímu i cizímu myšlení.

Adolescenti začínají uvažovat o hypotetických situacích a plánech do budoucna. Uvažují nad svými hodnotami, sny a cíli. Vše utváří rozvoj jejich komplexního sebepojetí a identity.

Pro řadu adolescentů je stále typický radikalismus a nekompromisnost, nepostihují všechny faktory, které danou situaci ovlivňují, a proto je u nich tendence ke zjednodušení a radikálnímu prosazování získané zkušenosti. Řešení situací bývá rychlé až zbrklé, svůj názor adolescent většinou vehementně prosazuje, zvláště ve střetu s dospělými. Nepředvídá zcela důsledky svého chování. Proto mladí lidé více riskují, mají méně zábran. Mnohdy projeví velkou míru odvahy, vrhají se do situací, které jsou nové a neotřelé. Tyto aktivity podporují silnou touhu po samostatnosti a nezávislosti.

Adolescent prochází posledním stádiem vývoje myšlení. Nachází se ve fázi formálních operací, do něhož se dostává kolem jedenáctého až dvanáctého roku. V tomto období mluvíme o tzv. hypoteticko-deduktivním myšlení. Adolescenti již uvažují nezávisle na přítomnosti, vytvářejí si a testují hypotézy. Objevuje se tzv. propoziční myšlení (*proposition* = výrok) – jde již o schopnost testovat logiku výroků. V této fázi je neodmyslitelnou součástí jazyk. Ten je pro vyjadřování se v abstraktních pojmech a chápání abstraktních pojmů důležitý. Myšlení je velmi pružné a výkonné. Adolescent má zatím poměrně málo zkušeností, což paradoxně bývá v některých případech výhodné – může přijít na nějaké originální řešení (blíže např. Piaget & Inhelderová, 2014; Vágnerová & Marek 2023).

S rozvojem formálních operací adolescent získá mnoho nových důležitých kognitivních schopností (systematické a přesné vnímání, pružnost v zacházení s představami, dlouhodobá pozornost, abstraktně logická paměť, verbální zdatnost aj.). V oblasti pozornosti je adolescent schopen udržet více než 20 minut vědomou pozornost, zajímavá výuka významně přispívá k vnitřní motivaci (zájmu), a tím i zefektivnění doby učení.

V tomto období se rovněž prohlubují metakognitivní schopnosti.

Adolescent tak má možnosti zvládnout akademické dovednosti, přípravu na budoucí povolání a získat faktické znalosti o světě. Všechny tyto nové možnosti v myšlení se mohou plně uskutečnit v přijatelných sociálních a emočních podmínkách. Adolescent tedy má kognitivní kapacitu, ale její naplnění je ovlivněno sociálně (Šimíčková-Čížková et al., 2010).

Emocionální změny

Počátek období se vyznačuje intenzivnějším prožívání emocí, větší citovou labilitou. Adolescenti zažívají silné pocity radosti i smutku, úzkosti či vzteku. Skrze ně pak hledají svou vlastní identitu a vymezení vůči autoritám (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Postupně se harmonizuje oblast citů, dochází ke stále úspěšnější seberegulaci. S uvolněním přílišné závislosti na rodičích dochází k navazování intenzivních vztahů s vrstevníky obojího pohlaví. Rozšiřování a diferenciací sociálních vztahů je vývojovým pokrokem směřujícím k pozdějšímu uspokojivému převzetí základních sociálních rolí (manželských, rodičovských, pracovních apod.). Někteří autoři toto období charakterizují jako období extravertze, nápadná je značná touha být členem různých skupin, pohybovat se co nejčastěji ve společenských situacích. Tato touha po společenských zážitcích je dána i tím, že se adolescent stává citově nezávislým na vlastních rodičích, ale má potřebu partnerství a citové sounáležitosti. Dívky v tomto období o něco více tíhnou k rodičům než chlapci.

V tomto období zaznamenáváme v posledních letech v souvislosti s emoční labilitou nárůst úzkostí, což je opět velmi důležité pro nastavení vhodných sociálních interakcí v edukačním procesu.

Nárůst úzkostí adolescentů je prokázaný trend, který se zrychlil zejména v důsledku pandemie COVID-19, ale i v současné době je značný, jelikož alarmující průzkumy z roku 2023 ukazují, že 30 % žáků základních škol vykazuje známky středně těžké až těžké úzkosti. Tyto úzkosti se projevují jak psychickými příznaky, jako je podrážděnost, nesoustředěnost a strach ze selhání, tak fyzickými symptomy, např. nespavostí či bolestmi hlavy, a jejich řešení vyžaduje komplexní preventivní opatření a včasnou odbornou intervenci, protože mohou vést k vážnějším psychickým problémům (NUDZ, 2023).

U adolescentů se může úzkost projevat potížemi s navazováním sociálních kontaktů, strachem ze selhání či ponížení (sociální fobie), celkovou nervozitou, podrážděností, problémy se spánkem a soustředěním, ale také fyzickými projevy, jako je bušení srdce, bolesti hlavy nebo břicha a pocit slabosti. Tyto stavy velmi výrazně ovlivňují školní výkon, což vede k frustraci zejména u těch jedinců, kteří se doma pečlivě připravují a věnují se studiu zodpovědně a intenzivně (při podávání výkonu však často působí, že se vůbec škole nevěnují, učitelé vzniklé situaci nerozumí a připisují ji nedostatečnému zájmu žáka o učení nebo lenosti), žák se dostává do začarovaného kruhu. Tento stav úzce souvisí s častými dropouty (předčasným ukončením vzdělávání nebo sekundárními poruchami chování – záškoláctví, simulování nemoci, podvádění, zneužívání návykových látek).

Mezi další rizikové faktory patří environmentální stresory, snaha být perfektní, úspěšný, ale i nedostatky v sociální podpoře a rizikové faktory spojené s rodinnou anamnézou psychických poruch.

Úzkost se stává brzdou, která brání plnohodnotnému začlenění do kolektivu a uplatnění nadání. Adolescentní úzkosti a deprese mohou vést k bludnému kruhu, ze kterého je pro dítě obtížné se vymanit. Nespavost, deprese a úzkostné poruchy mohou mít dlouhodobý dopad na kvalitu života a zdraví (blíže Hošek & Švamberg Šauerová, 2021).

Sociální změny

Nejvýznamnější oblastí je pak navazování vztahů, zejména vrstevnických, zapadnutí do kolektivu a společnosti. Hledají si „své“ místo. Dochází zde k posílení potřeby autonomie a nezávislosti, to může vést k napětí ve vztazích s rodiči, učiteli či jinými autoritami, zároveň je však velmi důležité začlenění do skupiny vrstevníků, s nimiž si utvářejí hlubší vztahy, význam hraje přátelství a navazování romantických vztahů (Langmeier & Krejčířová, 2006; Mukšnáblová, 2024; Švamberg Šauerová, 2016).

Adolescenti mohou přirozeně navazovat kontakty s jinými dospělými, mohou mít dobrý vztah k učitelům, ke spolupracovníkům, ale bývá to pouze v tom případě, že tito lidé mají své pevné vnitřní hodnoty, jsou autentičtí, akceptují dospívajícího v jeho individualitě, chovají se empaticky, případně s humorem. Naopak na přehnanou autoritativnost a povýšenost dospělých reagují odporem, vyvolávají konflikt, staví se do opozice. Velká potřeba sdružování do skupin napomáhá k reálnému sebeoceňování adolescenta.

Mladí lidé udržují skupinové obřady, které nemusí být jasné ani jim, bývají až konzervativní a konformní ve svých názorech na skupinové klima, přehlíží názory jiných skupin, brání za každou cenu názory té své, rebelují proti odlišným názorům, hlavně dospělých. Mnohdy se v této souvislosti hovoří o generačním konfliktu. Adolescentní sklon ke sdružování se projeví i potřebou navazování erotických vztahů. Jde o období prvních lásek, období citové spřízněnosti, které se vyznačuje značnou nekritičností partnera, neuváživostí v jednání.

Morální a hodnotové změny

V tomto období si většina dospívajících tvoří své vlastní hodnoty a názory, formují se jim morální principy, jsou schopni kriticky hodnotit normy a pravidla ve společ-

nosti, kde se nachází. Vytváří si vlastní etický rámec, ten může být odlišný od jiných generací a nastává střet mezi nimi a rodiči (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Adolescent už často respektuje normy dospělých, přemýšlí o morálce. Postupně kontroluje vlastní jednání.

Je důležité si uvědomit, že pokud nebývá úspěšný ve škole, hledá jiné prostředí, ve kterém by dosáhl uznání. I z tohoto hlediska je velmi důležité hledat strategie, které by pomohly žákovi s utvářením kladného sebepojetí, zvyšovaly jeho self-efficacy (sebeúčinnost) a ukázaly mu, kam směřovat, aby i žák se speciálními potřebami mohl zažívat úspěch a cítit svůj přínos pro okolí.

Specifickým životním úkolem adolescentního období je volba povolání. V podstatě se v tomto období dá hovořit o dvoustupňové volbě, a to na počátku období a na jeho konci (volba střední školy a volba povolání nebo školy vysoké). V obou případech se často stává problémem pro dospívajícího i jeho rodiče, neboť rodiče při volbě studia adolescenta zdůrazňují jeho ekonomickou závislost (při volbě vysokoškolského studia již však vidíme výraznější trend osamostatňování mladých lidí, kdy nastupují do práce a v mnoha případech si studia financují/spolufinancují).

Rozhodování je často realizováno v době, kdy mladistvý nemusí být ještě zájmově vyhraněný (zejména při výběru střední školy), není zcela dokončen jeho vývoj schopností, charakterových vlastností, ani identity a nezávislosti. Hormonální výkyvy, emoční labilita a rychlý tělesný růst mohou zároveň negativně ovlivňovat dosavadní průběh obtíží (v rámci speciálních potřeb), což může z pohledu učitelů komplikovat zvládnání školních požadavků.

Hlavní vývojový úkol adolescenta

K hlavním vývojovým úkolům adolescenta patří nalézt a upevnit vlastní identitu, přijmout normy a morální principy společnosti, vytvořit si vědomí vlastní hodnoty, stát se nezávislým na rodičovské autoritě a vytvářet partnerské vztahy. Adolescent se tak postupně stává jedinečnou osobností, získává své charakteristické vzorce myšlení, emoci a chování, které ovlivňují jeho interakce s prostředím.

Vytváření pocitu vlastní identity u adolescenta je spojováno s otázkami: „Kdo jsem, co umím, kam směřuji, jak mě druzí hodnotí, jaké role zastávám?“ apod. Adolescent experimentuje s rolemi, které hraje v různých sociálních situacích a skupinách, získává zkušenost s alternativními způsoby chování. Při utváření integrovaného sebepojetí uplatňuje své jedinečné způsoby chování a zároveň získává zkušenost s reakcemi, které jsou odezvou na jeho chování. Upevňuje ty způsoby jednání, se kterými byl úspěšný, které posílily jeho sebehodnocení, a upouští od těch, které

tento efekt neměly. Tím vším získává vlastní identitu, typičnost ve svých reakcích. Je potřebné zdůraznit, že nejde pouze o sociální vlivy a situace, které ovlivňují pocit identity, ale že se zde spolupodílejí i vrozené tendence chování, které nazýváme genotypem (Mukšnáblova, 2024).

Genotyp a prostředí spolupůsobí při vytváření identity od samého počátku. Proto na stejné prostředí či situaci mohou jedinci rozdílně reagovat, různě ji prožívat, odlišně interpretovat. Například dispozičně úzkostný jedinec může reagovat často přecitlivěle, reakce z prostředí interpretovat častěji jako neúspěch, může tyto interpretace prožívat intenzivněji než jiný jedinec, který se chová vyrovnaněji, klidněji. Každý dospívající má tendenci hodnotit podněty z okolí v souladu se svou přirozeností a dosavadní zkušeností, vytváří si své subjektivní psychologické prostředí z objektivního okolí (každý zpracovává impulsy z prostředí svým subjektivním způsobem) a toto psychologické prostředí následně utváří další vývoj jeho osobnosti (Atkinson, 2003).

1.1 Prožívání stresu v adolescenci

V tomto citlivém vývojovém období jsou adolescenti náchylnější ke stresu, protože často postrádají dostatečné copingové strategie (strategie zvládnání zátěže) a emoční stabilitu (viz výše). Jsou citliví na hodnocení okolí, přehnaně si berou neúspěchy a často přeceňují význam některých situací (Urbanovská, 2010).

Významnou roli hraje také hormonální nerovnováha, která ovlivňuje náladu a emoční reaktivitu. Vzhledem k tomu je důležité chápat stres u dospívajících v kontextu jejich vývojové fáze.

Nejčastější stresory

Mezi nejčastější stresory, se kterými se dospívající potýkají, patří:

- Tlak na výkon ve škole – známky, zkoušky, očekávání rodičů a učitelů (obava, že učitele nebo rodiče zklamou, obava ze ztráty sociální pozice/statusu ve skupině).
- Obavy z budoucnosti – volba povolání, maturita, nejistota (někdy v kombinaci s nepříznivým rodinným zázemím – ponižování dítěte, shazování jeho schopností, zatracování jeho budoucnosti).
- Rodinné vztahy – konflikty, rozvod, nedostatečná podpora nebo přehnané nároky.

- Vztahy s vrstevníky – srovnávání, odmítnutí, šikana.
- Sociální sítě – tlak na dokonalý vzhled, neustálé porovnávání, FOMO efekt (*fear of missing out*).

Důsledky dlouhodobého stresu

- Fyzické důsledky – únava, poruchy spánku, bolesti hlavy, zažívací obtíže, oslabená imunita.
- Psychické důsledky – úzkosti, podrážděnost, ztráta motivace, poruchy nálady, deprese.
- Sociální důsledky – uzavírání se do sebe, konflikty s okolím, riziko závislostí (např. na digitálních technologiích, alkoholu).

Výzkumy (HBSC, 2020) ukazují, že více než 40 % českých středoškoláků pravidelně pociťuje psychickou nepohodu. Mnozí ji však neumějí pojmenovat nebo se za své pocity stydí. Zanedbaný stres může být spouštěčem vážnějších duševních onemocnění (blíže kapitoly 9 a 10).

2 Principy inkluzivního přístupu

Inkluzivní přístup představuje základní filozofii současného vzdělávacího systému v České republice, který se řídí principem rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální rozdíly, zdravotní stav, sociální zázemí nebo kulturní původ. Tento přístup je zakotven v legislativě, zvyšuje podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přímo v běžných školách místo segregace do speciálních zařízení. Na středních školách, kde se žáci připravují na další profesní nebo vysokoškolské vzdělávání, nabývá inkluze zvláštního významu, protože zde dochází k prohlubování znalostí a dovedností, které ovlivňují budoucí uplatnění.

2.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je klíčovým nástrojem v českém vzdělávacím systému, který umožňuje přizpůsobit vzdělávací proces speciálním potřebám žáka. IVP je zvláště důležitý v rámci inkluzivního vzdělávání, kde zajišťuje, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nebo s mimořádným nadáním mohli dosahovat vzdělávacích cílů stanovených Školním vzdělávacím programem (ŠVP). IVP je navržen tak, aby podpořil žákův rozvoj, aniž by docházelo ke snížení požadavků na klíčové kompetence definované v ŠVP. V podstatě lze IVP chápat jako smysluplnou modifikaci podmínek a postupů edukačního procesu podporující maximální využití potenciálu žáka. To se může někdy učitelům jevit jako náročný proces, ti, kteří však pracují s IVP pečlivě a důvěřují jeho smyslu, mi dají za pravdu, že přináší efektivnější pedagogickou práci – žákův výkon se zlepšuje, žák lépe spolupracuje, méně vyrušuje (dodržuje nastavené limity), celkově se zlepšuje atmosféra v třídním kolektivu a učitel má radost ze svého pedagogického působení.

Poznámka:

Za svou pedagogickou kariéru jsem učila na základních, středních i vysokých školách. A i když byla příprava pracovních listů, pomůcek nebo i alternativních forem práce náročnější na čas, úspěchy žáků i jejich rostoucí sebedůvěra za strávený čas přípravou stála. Čas vynaložený na přípravu se mi vrátil v klidném průběhu výuky, bez nutnosti korigovat chování žáků, uměle usměrňovat jejich aktivitu, protože individuálně připravené pomůcky a listy přirozeně zaujaly

každého žáka, žáci byli motivováni prací, v níž mohli dosáhnout úspěchu, zároveň s ohledem na psychologické aspekty učení museli vynaložit určitou námahu k dosažení cíle (tedy práce vždy měla rozvojový prvek). Některé pomůcky a listy bylo možné použít vícekrát, někdy byly natolik individuální, že je využil jen konkrétní žák.

IVP se vytváří za účelem poskytnutí individualizované podpory žákům, kteří by z různých důvodů nevyužili plně svůj studijní potenciál, tedy je nutné vzdělávací proces s ohledem na tyto důvody upravit. Mezi hlavní **důvody žádosti o IVP na střední škole** patří:

- **Speciální vzdělávací potřeby:** Žáci s poruchami učení (např. dyslexie, dysgrafie), narušenou komunikační schopností, zdravotním znevýhodněním (např. sluchové nebo zrakové postižení), chronickým onemocněním, autismem, ADHD nebo sociálním znevýhodněním.
- **Vysoké vzdělávací potřeby:** Nadaní žáci, kteří potřebují rozšířené nebo obohacené vzdělávací aktivity.
- **Dočasné obtíže:** Například dlouhodobá nemoc, přechod do nové školy nebo zvláštní životní situace (např. migrace, rodinné problémy).
- **Sportovní reprezentace České republiky.**

V pojetí inkluzivního vzdělávání IVP zajišťuje, aby měli všichni žáci rovný přístup ke vzdělání a mohli rozvíjet svůj potenciál v souladu s cíli Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a ŠVP.

IVP není nástrojem ke snížení požadavků na klíčové kompetence, ale spíše k vytvoření podmínek, které žákovi umožní tyto kompetence dosáhnout prostřednictvím individuálně přizpůsobených metod, prostředků a podpory.

Obsah individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán je součástí žákovy dokumentace ve školní matrice a je specifický tím, že je podpurným opatřením a zároveň vymezuje další podpurná opatření žáka.

IVP je strukturovaný dokument, který zahrnuje následující prvky:

1. Identifikace žáka a jeho potřeb:

- Základní údaje o žákovi (jméno, ročník, třída).
- Popis speciálních vzdělávacích potřeb na základě odborného posouzení (např. zpráva z pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogického centra, lékařská zpráva).

2. **Vzdělávací cíle:**

- Specifické cíle vycházející ze ŠVP, zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí a základních gramotností v konkrétních předmětech, v nichž se pak podle tohoto plánu postupuje (časové a obsahové rozvržení učiva, úprava obsahu v rámci příslušného ŠVP).
- Cíle jsou formulovány tak, aby odpovídaly individuálním možnostem žáka, avšak v souladu s očekávanými výstupy ŠVP.

3. **Metody a formy výuky:**

- Upravené vyučovací formy a metody, využití pomůcek, delší čas na práci, zkrácení zadané práce, specifické učebnice, pracovní listy, úprava prostředí, modelování reakcí/pracovních činností, videa, prodloužený nácvik s pozorováním, formativní hodnocení, alternativní formy procvičování a ověřování (např. ústní zkoušení místo písemného, práce s kartami namísto diktátu, písemný korektor, použití strukturovaného návodu, zpracování konkrétních potravin nebo jejich náhražek, respektování náboženského učení a tradic, alternativní formy komunikace, opracování jiného materiálu apod.).
- Specifikace podpůrných opatření, jako je asistent pedagoga, speciální pomůcky nebo upravené prostředí (kdy, jak často, za jakých předpokladů, co dalšího je potřeba zajistit apod.).

4. **Hodnocení a zpětná vazba:**

- Kritéria hodnocení, která zohledňují individuální pokrok žáka, nikoli pouze absolutní výkon (zaměření pedagogické diagnostiky na interindividuální rozvoj – blíže Kratochvílová et al., 2021).
- Plán pravidelného vyhodnocování IVP (např. čtvrtletní nebo pololetní přezkoumání).

5. **Spolupráce s dalšími subjekty:**

- Role rodičů, pedagogů, asistenta pedagoga, speciálních pedagogů nebo poradenských pracovišť a zařízení.
- Plán komunikace mezi školou, rodiči a odborníky.

6. **Časový plán:**

- Doba platnosti IVP (obvykle školní rok) a termíny pro jeho aktualizaci.

Postup zpracování a realizace IVP

Individuální vzdělávací plán je zpracováván bez zbytečného odkladu, nejpozději však do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdrží doporučení ze školského poradenského zařízení a žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Individuální

vzdělávací plán může být podle potřeb žáka doplňován a upravován v průběhu celého školního roku. Za jeho zpracování a provádění odpovídá ředitel školy. Obsahuje konkrétní podpůrná opatření, která by měla naplňovat vzdělávací potřeby žáka (viz dále v textu).

Škola seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující a také žáka a jeho zákonného zástupce, všichni seznámení s plánem stvrzují podpisem.

Po této fázi dochází k implementaci, tuto část považují za nejnáročnější. Učitelé aplikují metody a podpůrná opatření uvedená v IVP během výuky, rodiče a žáci mají realizovat svou část doporučených aktivit. Teoretický plán může začít v praxi selhávat nebo nemusí mít pro žáka očekávaný efekt. Je velmi důležité pravidelné hodnocení, sledování pokroku žáka a efektivity IVP. Pokud učitelé při dodržení všech nastavení nevidí u žáka pokrok, je nutné informovat příslušné zařízení a hledat další možnosti k úpravě podmínek edukačního procesu. Velmi zajímavě je postup při nefunkčním IVP popsán v článku zaměřeném na možnost studia žáka s dysfázií na střední škole (Moravčíková, 2019). Někdy je nutné obsah IVP upravovat opakovaně, hledají se originálnější cesty modifikací, hledají se externí terapeutické, reedukační a rehabilitační postupy pro podporu žáka – vždy jde o komplexní péči mnoha složek.

Jak je již uvedeno výše, důležitou součástí plánování a realizace IVP je průběžné hodnocení – pravidelné sledování pokroku žáka a efektivity IVP (např. prostřednictvím konzultací, pozorování nebo hodnocení).

Neméně významná je pravidelná spolupráce a komunikace, a to jak mezi učiteli, rodiči, žákem a odborníky. V této souvislosti je vhodné zamyslet se, zda se daří efektivně využívat IVP všem učitelům, pouze některým, nebo vůbec nikomu. Na konci stanoveného období (obvykle školního roku) je IVP vyhodnocen (obsah a rozsah podpůrných opatření) a aktualizován na základě pokroku žáka a nových doporučení.

Podpůrná opatření jako legislativní a metodický rámec pro tvorbu a realizaci IVP

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle rozsahu a obsahu se člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření různých stupňů lze vzájemně kombinovat. a) I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola a patří mezi ně mimo jiné i plán pedagogické podpory. b) II. – V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení a patří mezi ně mimo jiné i individuální vzdělávací plán. Pokud k naplnění vzdělávacích potřeb

žáka a zmírnění jeho obtíží ve vzdělávání nepostačuje poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské poradenské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenské zřízení, ve kterém posoudí jeho speciální vzdělávací potřeby.

Podpůrná opatření slouží k **vyrovnaní vzdělávacích podmínek** pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), a to prostřednictvím úprav organizace, obsahu, metod a hodnocení vzdělávání. Jejich cílem je zajistit rovnoprávný přístup ke vzdělávání i pro žáky s mírnými či závažnějšími obtížemi, jako je zdravotní znevýhodnění, nepříznivé životní podmínky nebo odlišné kulturní prostředí.

Podpůrná opatření jsou navržena pro konkrétní kategorie postižení, oslabení nebo onemocnění (mentální postižení a oslabení kognitivního výkonu, tělesná postižení a závažná onemocnění, narušení komunikačních schopností, poruchy autistického spektra a vybraná psychická onemocnění, zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání, sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání, sociální znevýhodnění, blíže *Katalog podpůrných opatření* (Univerzita Palackého v Olomouci, 2025).

Co se týče obecných oblastí podpory, pak se při volbě podpůrných opatření můžeme zaměřit na: **organizaci výuky** (kratší či delší časové úseky než vyučovací hodina, úprava v projektové výuce, seskupení hodin, zasedací pořádek, snížení počtu žáků, výuka v konkrétním místě – běžná třída, odborná učebna, dílny, pozemek, exkurze, mimoškolní výcvik); **modifikaci vyučovacích metod a forem** (např. kooperativní učení, skupinová a párová výuka, využití vrstevnické opory, individuální forma vyučování, podpora motivace, metody prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti, aktivizující metody – heuristické, situační, didaktické apod., výuka respektující styly učení, paralelní instrukce, příležitosti k volbě aktivit, týmové učení, metody kontroly pochopení osvojovaného učiva, využití informačních a komunikačních technologií); **komunikaci** (tlumočnické do znakového nebo cizího jazyka, simultánní přepis – živý titulek, přepis do Braillova písma, zvuková podpora, alternativní a augmentativní komunikace, která se používá pro doplnění nebo nahrazení řeči); **různé druhy intervence** (podpora spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových kompetencí, využívání terapeutických prvků – např. arteterapie, animoterapie, rehabilitace, relaxace, kompenzace a reedukace oslabených funkcí, rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí – např. osvojení alternativních pracovních postupů, výuka prostřednictvím alternativních a augmentativních forem komunikace, nácvik sebeobslužných dovedností a sociálního chování, zvládnání emocí, doučování, intervence poskytované i učitelům); **pomůcky** (didaktické pomůcky – usnadnění psaní a kreslení, speciální didaktické pomůcky – rozvoj jemné motoriky, vizuomotoriky, pracovního tempa, pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci, pomůcky

k získávání a uchování informací – např. elektronické pomůcky ovládané hlasem, pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností – pro nácvik manipulace s nádobím může žák využívat talíře s protiskluzovými prvky, speciální škrabky, přizpůsobené náčiní do kuchyně, kompenzační a reedukační pomůcky, pomůcky k vybavení třídy a podporující sebeobsluhu); **úpravy obsahu vzdělávání** (respektování specifik, úprava rozsahu a obsahu, rozložení učiva, modifikace podávané informace); **hodnocení** (individualizace, dlouhodobé sledování výkonu, podpora sebehodnocení – portfolio žáka, rozšířené hodnocení – reflexe individuálního přístupu k žákovi); **podporu přípravy na výuku, podporu sociální a zdravotní** (zajištění podmínek pro dodržování léčebných postupů, podávání medikace, alternativní postupy práce při absencích, odlišné stravování, individuální plán výuky, spolupráce s externími poskytovateli služeb – např. Centrum APA Olomouc, Liga vozíčkářů, Centrum alternativní a augmentativní komunikace, reedukační a socializační pobyty); **práci s třídním kolektivem** (klíma třídy); **úpravu prostředí** (stavební úpravy – bezbariérovost, úprava prostředí – relaxace, zklidnění, samota); **organizační podmínky, personální podmínky**.

Dále se v textu zaměřujeme na modifikaci metod a forem a podpůrné přístupy k žákovi s ohledem na charakter jeho obtíží. Základní doporučení k realizaci podpůrných opatření poskytuje škole poradenské zařízení, v textu nabízíme čtenářům příklady pro praktickou realizaci podpůrných přístupů, včetně poukazu na konkrétní rizika, která je nutné v prostředí konkrétní střední školy brát v úvahu.

Tip pro učitele

Podrobněji se s oblastmi podpory mohou učitelé seznámit v katalogu podpůrných opatření – dostupné zde: <http://katalogpo.upol.cz/>.

Důraz na zachování klíčových kompetencí

IVP nikdy nesníží požadavky na klíčové kompetence stanovené v ŠVP, jako jsou kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální, občanské, podnikatelské nebo digitální. Tyto kompetence jsou považovány za základní cíle vzdělávání a jsou rozvíjeny prostřednictvím individuálně přizpůsobených metod. Například žák s dyslexií může rozvíjet komunikativní kompetence ústními prezentacemi místo písemných esejí, ale cíl rozvoje této kompetence zůstává nezměněn.

Poznámka:**Snížené výstupy v rámci IVP (obvykle se využívá na základní škole)**

V některých případech může IVP obsahovat požadavek na **snížené výstupy**, což znamená úpravu očekávaných výsledků vzdělávání v určitých oblastech. Toto opatření se používá zejména u žáků s výrazným zdravotním nebo mentálním znevýhodněním, kde standardní očekávané výstupy ŠVP nejsou dosažitelné ani při maximální podpoře. Snížené výstupy však **neznamenají snížení požadavků na klíčové kompetence**, ale spíše přizpůsobení rozsahu nebo hloubky učiva v konkrétních předmětech, aby odpovídaly možnostem žáka.

Co znamená snížení výstupů?

- **Úprava rozsahu učiva:** Například u žáka s těžkou dyskalkulií může být v matematice omezen rozsah požadovaných dovedností (např. zaměření na základní aritmetické operace místo procvičování složitějších algebraických úloh).
- **Zaměření na praktické dovednosti:** U některých žáků se vzdělávací cíle mohou více orientovat na životní dovednosti (např. finanční gramotnost) než na teoretické znalosti.
- **Alternativní formy výstupů:** Například žák může prokázat znalosti ústně nebo prostřednictvím projektů místo písemných testů.

Kdy se snížené výstupy používají?

- **Těžké zdravotní znevýhodnění:** Například u žáků s mentálním postižením, kdy standardní učivo přesahuje jejich kognitivní kapacitu.
- **Kombinované postižení:** U žáků s více handicapů (např. kombinace zrakového a mentálního postižení).
- **Dlouhodobé omezení:** Například u žáků s chronickými onemocněními, která omezují jejich schopnost plnit standardní požadavky.
- **Doporučení odborníků:** Snížení výstupů je vždy podloženo zprávou z pedagogicko-psychologické poradny nebo jiného odborného zařízení.

I při snížení výstupů je zachován důraz na rozvoj klíčových kompetencí (např. komunikace, spolupráce, řešení problémů), které jsou přizpůsobeny individuálním možnostem žáka. Tím je zajištěno, že žák není vyloučen z plnohodnotného vzdělávacího procesu.

Vzor IVP

Vzor individuálního vzdělávacího plánu je uveden v příloze č. 2 k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V rámci metodické podpory Národní ústav pro vzdělávání zveřejňuje na metodickém portálu rvp.cz formuláře individuálního vzdělávacího plánu i plánu pedagogické podpory, které jsou v souladu s právními předpisy a slouží jako interaktivní šablony (příloha 1 a 2).

2.2 Podpora učitelů při změně myšlení a postojů k uplatnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi

V edukační praxi se často setkávám s argumenty učitelů, že žáci se připravují pro život a uplatnění na trhu práce. Pokud žák neprojde adekvátně osvojením znalostí a vhodným tréninkem dovedností pro výkon povolání, mají učitelé pocit, že ve své roli pedagoga selhávají. S ohledem na povahu speciálních potřeb považuji ale za důležité zdůraznit, že je nutné uvažovat širší rozměr uplatnění žáka na trhu práce. Mnohdy jeho uplatnění zužujeme na nejobvyklejší výkon profese, což může omezovat pedagoga při volbě pestré škály podpůrných prostředků. Zkusme se tedy podívat na jeho uplatnění více komplexně.

Příklad – žák/žákyně se sociální fobií

Kadeřnice se může věnovat designu nových účesů, metodice stříhu, edukačním materiálům v oblasti péče o vlasy (aniž by přicházela do přímého kontaktu se zákaznicí), může pracovat jako parukářka, vlásenkářka.

Absolvent sociální práce nemusí přímo pracovat s klienty v terénu, ale i např. na důležitých „help linkách“, jako úředník/úřednice sledující dodržování pracovně-právních předpisů, vytvářet statistické přehledy v oblasti sociální práce, věnovat se tématům dále na vysokoškolské a vědecké úrovni. Může působit jako tvůrce vzdělávacích programů pro neziskové organizace – navrhovat a realizovat školení nebo workshopy zaměřené na sociální témata, jako je duševní zdraví, prevence

domácího násilí nebo integrace menšin. Tato role kombinuje pedagogické a organizační dovednosti, aniž by dotyčný sám lektoroval, může působit jako koordinátor dobrovolnických programů, charitativních akcí.

Zdravotní sestra může kromě aktivního působení ve zdravotnictví vytvářet personalizované i obecné plány pro podporu zdraví (pohyb, duševní zdraví, výživa), působit jako specialista na zdravotnické technologie, zpracovávat metodická doporučení pro nemocnice, zdravotnická zařízení, školy, podniky. Může působit jako konzultant při filmové a televizní produkci (realističnost scén), specialista na ergonomii a zdraví na pracovišti, vývojář vzdělávacích programů pro zdravotníky (aniž by je lektoroval).

Příklad – motorická neobratnost, ADHD s překříženou lateralitou

Truhlář může kromě práce v dílně založit truhlářskou dílnu, vést tým lidí, rozumí jednotlivým kompetencím – může pracovat jako návrhář a designér interiérů, pracovat jako prodáváč dřevěného nábytku, restaurátor starožitností a památek, působit jako tvůrce uměleckých instalací ze dřeva. Může působit jako lektor, vyrábět dřevěné hračky, natáčet videa dílčích postupů. Může pracovat jako specialista na udržitelnou výrobu a recyklaci dřeva – s rostoucím zájmem o ekologii může truhlář pracovat na projektech zaměřených na udržitelnou výrobu s nulovým odpadem (tzv. zero waste výrobu), recyklaci dřeva nebo udržitelné stavby. Tato role může zahrnovat spolupráci s neziskovkami nebo firmami (např. návrh produktů z recyklovaného dřeva pro zelené stavby nebo konzultace pro lesnické firmy) nebo může působit na pozici vývojáře produktů pro dřevěný průmysl (modulární nábytek, stavební prvky). Může se věnovat vývoji moderního nářadí na zpracování dřeva, ergonomii a bezpečnosti práce na dílně.

Příklad – zdravotní/kulturní omezení v oblasti stravy

Kuchař může založit vlastní provozovnu, v níž bude preferovat takovou stravu, která je v souladu s jeho zdravotním/náboženským omezením – např. veganská, bezlepková nabídka. Zdravotní „nevýhodu“ promění ve výhodu, rozumí projevům dietní chyby, celoživotně si osvojuje zkušenosti s vybranými potravinami, absolvování učebního oboru mu poskytuje základní přehled o výživových hodnotách, technice zpracování surovin, pracovních postupech při vaření apod. Může se věnovat sestavování kuchařek. Může pracovat jako provozní, doplnit si další kurzy.

Kuchař může své dovednosti a zkušenosti z gastronomie využít v řadě zajímavých a originálních pracovních pozic mimo běžnou práci v kuchyni restaurace: food stylista při fotografování jídel, natáčení reklam (jídlo je nutné esteticky upravit, mnohdy

Vážený čtenáři, právě jste dočetli ukázkou z knihy Adolescent se speciálními vzdělávacími potřebami.
Pokud se Vám ukázka líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.