

METODIKA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ

PRO ŽÁKY S NARUŠENOU
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ
A ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI
PORUCHAMI UČENÍ
A CHOVÁNÍ



Renáta Vrbová
Lenka Felcmanová a kolektiv



Univerzita Palackého
v Olomouci

METODIKA KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ

**PRO ŽÁKY S NARUŠENOU
KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ
A ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI
PORUCHAMI UČENÍ
A CHOVÁNÍ**

Renáta Vrbová, Lenka Felcmanová a kolektiv

Olomouc 2022

Odborní recenzenti:

doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Mgr. Michaela Rožková

Autorský tým:

Mgr. Renáta Vrbová, Ph.D. (vedoucí autorského týmu)

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Mgr. Jiřina Jehličková

PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

Mgr. Magda Němcová

Mgr. Šárka Mištová

PhDr. et Mgr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Tato publikace vznikla v rámci projektu Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programů žáků se SVP pro ČR, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/19_077/0016805.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA (Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© text Renáta Vrbová, Lenka Felcmanová a kolektiv, 2022

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2022

DOI: 10.5507/pdf.22.24461120

ISBN 978-80-244-6112-0 (tištěná publikace)

ISBN 978-80-244-6113-7 (online: iPDF)

Obsah

Úvod	6
1 Základní charakteristika cílové skupiny	8
1.1 Úvod k problematice	8
1.2 Žáci s narušenou komunikační schopností	8
1.2.1 Žáci a studenti s neplynulostí řeči	11
1.2.2 Žáci a studenti s vývojovými jazykovými problémy	13
1.2.3 Žáci a studenti se sníženou srozumitelností projevu	16
1.2.4 Žáci a studenti s obtížemi v interpersonální komunikaci	17
1.3 Žáci se specifickými poruchami učení	18
1.3.1 Dyslexie	18
1.3.2 Dysortografie a dysgrafie	20
1.3.3 Dyskalkulie	22
1.4 Žáci se specifickými poruchami chování	23
1.4.1 Základní projevy ADHD	24
1.4.2 Charakteristika subtypů ADHD	25
1.4.3 Komorbidita ADHD	27
1.4.4 Specifika vybraných komorbidit ADHD	28
2 Limity vyplývající z charakteristiky cílové skupiny	31
2.1 Dopady do vzdělávání u žáků s NKS	31
2.1.1 Dopady do vzdělávání žáků a studentů s neplynulostí řeči	31
2.1.2 Dopady do vzdělávání žáků s jazykovými problémy	33
2.1.3 Dopady do vzdělávání žáků se sníženou srozumitelností	35
2.1.4 Dopady do vzdělávání žáků s obtížemi v interpersonální komunikaci	36
2.1.5 Dopady do vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení a chování	36
2.2 Dopady do zaměstnatelnosti u žáků s NKS a SPUCH	38
2.2.1 Dopady do zaměstnatelnosti u osob s neplynulostí řeči	39
2.2.2 Dopady do zaměstnatelnosti u osob s jazykovými problémy	40
2.2.3 Dopady do zaměstnatelnosti u osob se sníženou srozumitelností	41
2.2.4 Dopady do zaměstnatelnosti u osob s obtížemi v interpersonální komunikaci	41
2.2.5 Dopady do zaměstnatelnosti u osob se specifickými poruchami učení a chování	42
2.3 Dopady do sociální integrace u osob s NKS	43
2.3.1 Dopady do sociální integrace osob s neplynulostí řeči	44
2.3.2 Dopady do sociální integrace osob s jazykovými problémy	44
2.3.3 Dopady do sociální integrace osob se sníženou srozumitelností	45

2.4	Dopady do sociální integrace osob se specifickými poruchami učení a chování	45
2.5	Osobnostní zvláštnosti vyplývající z postižení	48
2.5.1	Osobnostní zvláštnosti vyplývající z narušené komunikační schopnosti	48
2.5.2	Osobnostní zvláštnosti vyplývající ze specifických poruch učení a chování	51
3	Diagnostické postupy v kariérovém poradenství	56
3.1	Speciálněpedagogické metody a nástroje	57
3.2	Psychologická diagnostika a její metody	58
3.2.1	Diagnostika kognitivních schopností	60
3.2.2	Doplňující testy speciálních schopností	64
3.2.3	Zájmové a profesní zaměření, hodnotový systém, motivace	68
3.2.4	Hollandova teorie osobnosti dle pracovního prostředí, RIASEC	69
3.2.5	Využití kreativních technik v diagnostice kariérového poradenství	70
4	Kariérové poradenství pro žáky s NKS a SPUCH ve škole	78
4.1	Role hlavních aktérů podílejících se na kariérovém poradenství žáka	78
4.1.1	Zákonný zástupce	79
4.1.2	Ředitel školy	81
4.1.3	Výchovný poradce	82
4.1.4	Další pracovníci školního poradenského pracoviště	82
4.1.5	Učitel	83
4.1.6	Poradenský pracovník školského poradenského zařízení	83
4.1.7	Neziskový sektor	83
4.2	Proces kariérového poradenství pro žáky s NKS a SPUCH	84
4.2.1	Proces kariérového poradenství u dětí v předškolním vzdělávání	85
4.3	Provázanost kariérového poradenství s klíčovými kompetencemi	92
4.3.1	Kariérové poradenství a klíčové kompetence v předškolním vzdělávání	92
4.3.2	Kariérové poradenství a klíčové kompetence na základní a střední škole	93
4.4	Rozvoj specifických dovedností	98
4.5	Optimální model	103
5	Proces kariérového poradenství při přechodu na trh práce	107
5.1	Formy zaměstnávání, jejich příležitosti a rizika	107
5.1.1	Volný trh práce	107
5.1.2	Chráněný trh práce	111
5.2	Komunikace s potenciálním zaměstnavatelem	112
5.3	Proces přechodu ze školy na trh práce	117

6 Pro inspiraci	120
7 Shrnutí obsahu kariérového poradenství	132
Závěr	137
Slovníček pojmů	139
Literatura a další zdroje	141
Přehled a charakteristika publikačních výstupů projektu	146

Úvod

Předkládaná publikace je určena především výchovným a kariérovým poradcům na základních a středních školách a pracovníkům ve školských poradenských zařízeních, kteří se věnují kariérovému poradenství, tedy poradenství k výběru vhodného učebního nebo studijního oboru a k volbě povolání u žáků, studentů a osob s narušenou komunikační schopností a se specifickými poruchami učení a chování.

Příruček a publikací, které se věnují cíleně výběru střední školy a budoucího povolání, je na trhu málo, i když se situace v poslední době zlepšuje. Materiály, které se věnují specificky jedincům se zdravotním znevýhodněním, téměř neexistují. U skupiny žáků s narušenou komunikační schopností (NKS) a se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH) na základní škole prakticky nedochází k žádnému specifickému poradenství při výběru další vzdělávací dráhy. Výchovní poradci mnohdy nevědí, že tito žáci mají i v oblasti výběru střední školy a budoucí profese specifické potřeby a určitá omezení.

Každý člověk v průběhu života uvažuje o svém budoucím uplatnění. Zpočátku se jedná o přání málo realistická, ovlivněná dětským světem, postupně se ale představy formují pomocí informací, které dítě či mladý člověk získává v prostředí, ve kterém žije, více uvažuje nejen o tom, co by ho bavilo, ale také o tom, zda vytoužená práce odpovídá jeho vlastním schopnostem. Žáci s NKS mají často pro svůj handicap v komunikaci nižší sebevědomí, někdy ale naopak nerealistické představy. Žáci s poruchou učení mívají obtíže v jazykové složce vyučování, proto si někdy zbytečně nevěří a místo na střední školu nastupují do učebních oborů. Výběr vhodné střední školy ulehčí mladému člověku vstup na trh práce.

Ještě v roce 2019 bylo těžko představitelné, do jaké míry může pandemie covid-19 ovlivnit naše životy. Podle ekonomické prognózy společnosti Deloitte ještě žádná krize ani recese neochromily globální ekonomiku v takovém rozsahu. Pandemie změnila pracovní svět urychlením automatizace, digitalizace a vývojem umělé inteligence.

Profesní sociální síť LinkedIn v březnu 2021 uvedla, že nejžádanější profese je pozice software inženýra. Z 10 nejžádanějších profesních pozic jsou 4 věnovány programátorům. S rozvojem umělé inteligence se zvýší poptávka po odbornících na analýzu dat, na digitální marketing a strategii a automatizaci.

Dá se předpokládat, že žáci, kteří nyní opouštějí základní školu, budou v průběhu života pracovat v různých profesích, možná nám dnes ještě neznámých. Jejich úspěšnost bude záviset na rozšiřování dovedností a kompetencí, vytrvalosti, odolnosti proti stresu, kreativitě, flexibilitě, schopnosti plánovat a ochotě sebevzdělávat se. Velká část pracovníků bude potřebovat zvýšit kvalifikaci, potřeba dobrého kariérového poradenství bude stoupat ve všech věkových kategoriích.

Naší ambicí při psaní této příručky není vyřešit problematiku kariérového poradenství u osob s NKS a SPUCH. Rády bychom však nabídly zainteresovaným pracovníkům škol a školských poradenských zařízení informace o specifikách těchto žáků a studentů, které je potřeba brát v úvahu při výběru školy a budoucí profese. Snad tato publikace bude podnětem k zamyšlení a užitečnou pomůckou při obtížném rozhodování o jejich profesním směřování, které před žáky s NKS a SPUCH opakovaně stojí.

1 Základní charakteristika cílové skupiny

— Blanka Housarová, Zdeňka Michalová —

1.1 Úvod k problematice

Skupina žáků, o kterých tato metodika pojednává, je nejpočetnější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S žákem s narušenou komunikační schopností (NKS) a se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH) se setkáme téměř v každé třídě. Přestože ve školství tyto obtíže řadíme mezi zdravotní znevýhodnění, ve vztahu k uplatnění na trhu práce jejich nositelé obvykle nejsou uznáni za zdravotně postižené, resp. znevýhodněné podle zákona o zaměstnanosti. Tato situace může nastat v případě, že jedinec má ještě další obtíže s výrazným dopadem na funkční schopnosti (např. souběh smyslového postižení, mentální retardace apod.). Absolventi škol s NKS a SPUCH obvykle směřují na otevřený trh práce. Přestože se může zdát, že díky tomu výraznější podporu v procesu kariérového poradenství nepotřebují, opak je pravdou. V úvodní kapitole budou informace rozděleny pro obě skupiny zvlášť. Přestože mnohé obtíže, které musejí v průběhu vzdělávání i výkonu profese překonávat, jsou pro obě skupiny shodné, konkrétní specifika je užitečné popsat u každé ze skupin.

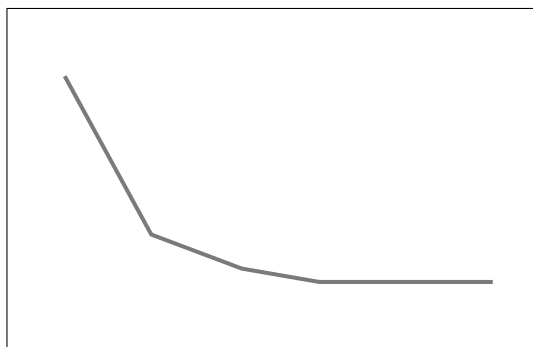
1.2 Žáci s narušenou komunikační schopností

Řečové i komunikační dovednosti jsou důležitou složkou jak ve vzdělávání, tak následně v profesní přípravě a pracovním uplatnění.

Dobrý automechanik nejenže umí najít problém v autě, ale hlavně umí srozumitelně vysvětlit zákazníkovi, proč musí oprava proběhnout daným způsobem a jaká rizika hrozí, kdyby závada nebyla odstraněna.

Kadeřnice potřebuje zhodnotit nejen kvalitu vlasů, tvar hlavy a obličeje, věk zákaznice, účel účesu, ale potřebuje dané zákaznici vysvětlit postup procedury, pravděpodobnou variantu konečného účesu, argumentovat ve prospěch co nejlepšího výsledku.

Potřeba se domlouvat, komunikovat doprovází prakticky každou profesi. Od majoritní skupiny žáků, u nichž dochází k rozvoji této základní dovednosti spontánně, je nutno odlišit skupiny, které vykazují deficity v řeči a komunikaci i přes poskytovanou péči a podporu. Skupina žáků s narušenou komunikační schopností (dále NKS) je vnitřně velmi členitá. Zatímco dlouhodobě je zájem soustředěný na začátek povinného základního vzdělávání, zejména v kontextu osvojování procesu čtení, psaní, základních matematických představ, opačný konec povinného základního vzdělávání zůstává trochu na okraji zájmu mnoha odborníků. Proto také můžeme předpokládat (a statistická data tomu odpovídají), že v průběhu vzdělávacího procesu se snižuje počet těchto žáků a studentů (viz obr. 1) vlivem terapie a péče, ale platí i opačná zkušenost, že na rezistentní či těžké formy NKS se často „nabalují“ další komorbidity (obtíže v paměti, pozornosti, motorice, orientaci aj.), takže takový žák je podporován v budování strategií, aby zvládal školní situace.



Obr. 1: Křivka výskytu žáků s NKS v průběhu základního vzdělávání
(Zdroj: Blanka Housarová)

Důvodů může být několik, my však zaměříme pozornost právě na změny, kterými prošli žáci v průběhu 9, či dokonce 10 let povinného vzdělávání. Nejdříve se musíme vyrovnat s tím, podle jakého klíče celou pestrou skupinu žáků s NKS budeme popisovat. Ještě předtím si připomeňme, že většinou mluvíme o žácích, kteří **úspěšně dokončili základní vzdělání**, tj. dokončili 9. ročník, aniž by z nějakého předmětu získali hodnocení nedostatečně. Což pochopitelně nevylučuje situaci, kdy žák splní povinnost školní docházky tím, že odchodí 9 let základní docházky, ale ukončuje vzdělání po 8. ročníku, nebo obráceně na žádost rodičů (a se souhlasem ředitele školy) dokončuje základní vzdělání ještě po 17. roce věku.

Další neméně významnou proměnnou je koexistence dalších obtíží, jinými slovy zda mluvíme pouze o žácích, u nichž jde o **narušení komunikační schopnosti jako o primární postižení**, nebo je přítomen komunikační deficit v důsledku primárních potíží (např. žáci s MR s obtížemi v řeči a komunikaci vyplývajícími z tohoto postižení nebo žák s ADHD a s obtížemi v řeči nebo komunikaci).

Mluvíme o tom, že skupina těchto žáků/studentů (s NKS) je velmi pestrá ve své typologii obtíží, proto je potřebné je pro přehlednost podle nějakého klíče kategorizovat. V případě profesního vzdělávání se jeví jako vhodné členění funkční, ne dle jednotlivých konkrétních poruch řeči. Řeč je předpokladem pro výkon některých profesí (např. zpěvák, moderátor, pedagog zejména na preprimárním a primárním stupni vzdělávání).



Obr. 2: Rozdělení žáků s NKS
(Zdroj: Blanka Housarová)

Jakkoli každá z těchto skupin s sebou nese určitá specifika, je nutno i zde připomenout, že do profesní volby se promítají základní faktory: rodinné prostředí, zájmy daného žáka/studenta, míra či rozsah obtíží a možnosti kompenzace, psychologické faktory (paměť, pozornost, osobnost, sebeovládání, sebehodnocení, hodnotová orientace), region. Výběr profese není chvilkovým rozhodnutím, ale vystupuje vždy jako výsledek dlouhodobého procesu, částečně nezáměrného (kroužky, zájmy, rodinné aktivity, brigády) a záměrného (školní prospěch, profesní předpříprava dané školy, nabídka regionu aj.). Obecně můžeme říct, že z hlavních kompetencí, které by měl žák mít rozvinuté na konci základního vzdělávání, jsou mnohé dotčené právě podstatou řečových a komunikačních obtíží.

- ▶ **Kompetence k učení** – pro mnohé žáky s NKS může být problémem samostatně zvolit efektivní způsoby učení, plánovat si a organizovat samostatně učební proces, pro některé bude složité vyhledávat a třídit informace, hledat souvislosti mezi pojmy, informacemi, dovednostmi.
- ▶ **Kompetence k řešení problémů** – pro mnohé osoby s NKS může být náročné správně identifikovat problémovou situaci, aktivně hledat cesty k řešení, žáci se mohou uchýlovat ke strategii „nevím“, strategii přenosu problému na jiného apod., neochotně se přesouvají do role samostatného řešení (i s odpovědností).

- ▶ **Kompetence komunikativní** – v této oblasti mají žáci s NKS zásadní deficity, a to v závislosti na typu řečové poruchy. Pro některé je vyčerpávající rozumět, pro jiné zformulovat myšlenku, názor, pro jiné zvládnout rozhovor / komunikační situaci, pro jiné je problémem srozumitelnost sdělení. Oslabení se mohou projevat při zpracování různých druhů textů. Je pro ně prospěšná podpora při navazování vztahů (pracovních i personálních).
- ▶ **Kompetence sociální a personální** – žáci s NKS často potřebují čas a počáteční podporu, aby se aktivně začlenili do skupiny. Avšak pokud se jim dostává pozitivních odpovědí, jsou spolehlivým článkem skupiny. Při zapojení do diskuse ve skupině potřebují více času a vnímavost okolí, aby všichni porozuměli kostrbatějším formulacím či neplynulým sdělením, informacím se sníženou srozumitelností.
- ▶ **Kompetence občanské** – díky svým vlastním prožitkům jsou daní žáci s NKS velmi vnímaví, dokážou se vcítit do situace jiných lidí, rozumí dobře principům, na nichž jsou založeny zákony a společenské normy.
- ▶ **Kompetence pracovní** – používání základních nástrojů vyžaduje od žáků často delší nácvik a trénink, ale po osvojení užívají dovednost s jistotou, pokud řečové obtíže nejsou kombinované s motorickými deficity.

1.2.1 ŽÁCI A STUDENTI S NEPLYNULOSTÍ ŘEČI

Je důležité na začátku upozornit, že dlouhodobě přetrvávající řečové poruchy na sebe sekundárně nabalují další problémy, např. v chování, při začleňování do skupiny. Skupina žáků/studentů s deficity v plynulosti řeči zahrnuje především žáky s **koktavostí**, méně často s brebtavostí. Adolescent s koktavostí se stále více koncentruje na svoje těžkosti v řeči, což se velice negativně projevuje v oblasti sebehodnocení. Tito žáci/studenti si prožili různé formy kladné motivace a nácviky relaxací, které nemusely přinášet kýžený efekt. Přes jejich snahu a snahu rodičů mohlo docházet k recidivám nebo opačně, byl stav vůči absolvovaným terapiím rezistentní. Tito jedinci byli také dlouhodobě podporováni v aktivitě v dlouhodobé logopedické péči. Řečové obtíže řeší jedinci s koktavostí často vyhýbavým chováním, straněním se kolektivu, uzavíráním se do sebe. Stávají se tak citově zranitelnějšími. Přetrvávající frustrace z nezačleňování mohou vyústit až v agresivní chování. Roztěkanost, hyperaktivita a potíže s pozorností se objevují jako následek neustálého psychického vypětí. Koktaví jedinci mají tendenci využívat určité praktiky, aby tak kompenzovali negativní pocity ze svého mluvního projevu. Je vhodné znát historii logopedické péče klienta, zda a jak vedl logoped žáka/studenta a jeho rodinu k nahlížení na koktavost a její oddělování od osobnosti. Je velmi složité přiblížit prožívání poruchy, protože jednu situaci (např. koupi lístku na nádraží) budou balbutici prožívat různě, někteří stresově, někteří v relativní pohodě. Záleží také na předchozích zkušenostech s okolím, na odbornících, kteří prováděli terapii, na pozitivním působení rodinného prostředí, na spolužácích, školní úspěšnosti, životních perspektivách a také na aktuálním rozsahu obtíží (čili neplynulosti). Většina balbutiků

sama sebe stresuje obavou ze slovního vyjádření, z komunikace, což se promítá do jejich psychiky a prožívání, způsobu chování i postoje ke společnosti. Stále je zakotven mýtus, že společnost jejich formu komunikace nepřijímá. Velkým úskalím koktavosti je její nepředvídatelnost. Balbutik většinou netuší, jak se mu bude hovořit. Nikdy si tím není jist. Následně prožívají různé pocity od nervozity přes rozzlobenost na sebe sama až k frustraci a pocitu méněcennosti. Přínos školy (školního vzdělávání) má vést k tomu, aby žáci s balbuties byli pány své koktavosti a nepřipustili, aby koktavost rozhodovala o tom, kdo jsou nebo čím v životě budou. Každý žák s balbuties se někdy setkal s výsměchem, takže záleží na tom, jaké se mu dostalo podpory v přijetí skutečnosti, že urážky a posměch jsou zbraněmi slabých (a v tom, jak se k nim postavit). Mnoho balbutiků si prošlo zkušeností několika terapií, které měly větší či menší efekt. Tato zkušenost se může promítat do některých názorových postojů.

Žáci s neplnulostí řeči si v průběhu školní docházky vypracovali různé strategie zvládnání rozhovoru, od vyhýbání se až po zvládnutí situace. Mnozí své začlenění do skupiny podpořili svými zájmy (programování, zoologie aj.).

I když mluvíme o žácích s balbuties, z hlediska dalšího profesního vzdělávání se nemůžeme nedotknout rozumových předpokladů žáků. U této pestré skupiny najdeme celou šíři rozumových předpokladů, od hraničních intelektových schopností (v rámci normy) přes průměrné nadání až k nadprůměru, často v přírodních vědách.

V této kategorii jsou pro další profesní orientaci důležité další informace: zájmy dítěte, jeho silné a slabé stránky, požadavky na studium, obsahová náplň dané profese (např. organizovat a připravovat eventy – event manažer).

Může se stát, že prožívání vlastní koktavosti se objeví až s nástupem puberty nebo při přechodu na střední stupeň školy. Studenti s neplnulostí/balbuties vždy těžce prožívají přechod, protože nové prostředí, neznámý kolektiv a pedagogové se jeví jako velký stresor. Uplatňované strategie se v tomto období mohou zintenzivňovat, jak ve smyslu pozitivním, tak i nežádoucím. Pokud je daný student úspěšný odborně, sociálně začleněný, dokáže zpracovávat své obtíže v daném věku. Přístup pedagogů by měl pozitivně cílit na tyto mladé jedince, aby případné pocity izolovanosti či bezmoci byly jen dočasným jevem. Adolescenti s koktavostí si mnohem složitěji budují vlastní identitu, která jim bude umožňovat fungovat nezávisle na svých rodičích.

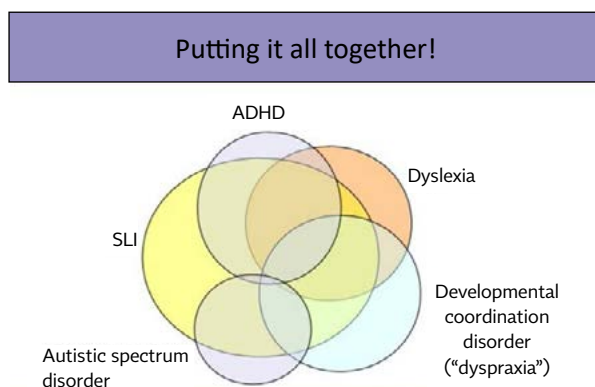
Přikláníme se k názoru, že pro tuto kategorii osob je potřebné reálně vyhodnocovat profesní ideály klientů s balbuties (v konfrontaci s obsahovými a komunikačními požadavky jednotlivých profesí), popř. hledat jiné cesty k naplnění snů (např. pracovat ve volnočasových aktivitách s dětmi, najít si dobrovolnictví, charitativní organizace apod.). Je možné si představit, že i balbutik může být youtube-rem, ale takový jedinec umí dobře přijímat svůj handicap a má zdravé sebevědomí.

Ve skupině žáků s obtížemi v plnulosti řeči jsou většinou podskupinou osoby s koktavostí. Ale nemůžeme opominout početně méně zastoupenou podskupinu

osob s **brebtavostí** (či dokonce s tachylálií). Žáky s brebtavostí nedoprovází v průběhu základního vzdělávání prožívání vlastních obtíží, často jsou odhaleni náhodně, ale mají dlouhodobou zkušenost s disharmonickými průběhy rozhovorů. Jde o intelektově zdatné, flexibilní, přemýšlející žáky. Jejich problémy se násobí v rozhovoru, v chaotickém sledu vyprávění, v častých odbočkách v rozhovoru, myšlenkových přeskocích a nesdělených a opomenutých zásadních informacích, místy se sníženou srozumitelností projevu. Rozhovory jsou náročné pro druhého účastníka také tím, že tempo rozhovoru je rychlé, až zběsilé, v krátkém čase zazní mnoho informací, někdy na první pohled nesouvisejících. Osobám s brebtavostí nedělá problém zopakovat na požádání již řečené, ale přínos to má minimální (tj. že nedošlo ke zlepšení srozumitelnosti řeči či jasnosti sdělení). Rychlé/akcelerující tempo hovoru zasahuje srozumitelnost sdělení, což se dotýká zejména jmen, názvů míst či firem, které např. nejsou posluchači známy. Z hlediska profesní orientace nemusejí být deficity v rychlém tempu řeči limitem, jsou známi vynikající průvodci s tímto postižením.

1.2.2 ŽÁCI A STUDENTI S VÝVOJOVÝMI JAZYKOVÝMI PROBLÉMY

Bouřlivě narůstající skupinu žáků s NKS tvoří žáci, kteří se při zahájení povinného školního vzdělávání potýkali s vývojovou poruchou řeči, zejména s dysfázií, méně často s těžkou formou opožděného vývoje řeči či ojediněle s dětskou afázií. Při popisu této skupiny se musíme pohybovat jako po minovém poli. Z celé skupiny neurovývojových poruch je velmi složité soustředit pozornost úzce na problematiku vývojové dysfázie, protože v reálu se mnohdy poruchy překrývají a kombinují.



Obr. 3: Neurovývojové poruchy – koncepční přístupy
(Zdroj: Rutter, M. et al. (Eds.), 2008. *Rutter's Child Adolescent Psychiatry*, s. 32–41)

Právě proces vzdělávání je mnohdy impulzem k přehodnocení, zda opravdu šlo primárně o jazykové neurovývojové postižení. Právě zahájení procesu řízeného vzdělávání, resp. komplikace při dosahování konkretizovaných výstupů je často impulzem k diferenciální diagnostice. Hranice mezi tzv. jedinci s hraničním intelektem, resp. jedinci s LMP a jedinci s těžkou vývojovou jazykovou poruchou je tenká, pro některé rodiče obtížně překročitelná. Někdy neporozumění potřebám dítěte vede k jeho přetěžování. Nesmíme opomenout, že část těchto žáků (cca 1/3) má problémy v porozumění, většina bojuje pak při vlastním vyjadřování. Mnoho žáků vykazuje dílčí symptomy z problematiky poruch autistického spektra (PAS) a poruch pozornosti (ADHD). V průběhu vzdělávání mohlo dojít k opakování ročníků, žáci s NKS tak často patří k nejstarším žákům ve třídě, což s sebou může nést předčasné projevy dospívání. V této kategorii nalezneme žáky, kteří se naučili tvrdě „pracovat“ a překonávat překážky, ale také žáky, kteří se minimálně posunuli v úsilí překonávat překážky, v samostatnosti a v zodpovědnosti (viz kompetence výše). Cestu školním vzděláváním významně ovlivňuje fluidní inteligence, takže naše skupina zahrnuje žáky od nadprůměrných až po hraniční. Rozhodně platí pravidlo, že s vyššími rozumovými/studijními předpoklady je dítě schopno si snadněji osvojovat funkční strategie, aplikovat transfery osvojených technik, kompenzovat své obtíže. S největší pravděpodobností se k obtížím ve vyjadřování přidaly v nějaké formě obtíže ve čtení a psaní, velmi často s limity v čtenářské gramotnosti.

Vývojová dysfázie je závažné jazykové postižení, které zasahuje obě složky komunikačního procesu – porozumění a produkci. Projevy se poskládají individuálně, nicméně zasáhnou rozličně všechny části jazyka (slovník, gramatiku, syntax, výslovnost), jsou propojeny s oslabeními v dalších oblastech (motorika, paměť, koncentrace, orientace aj.). Žáci s dysfatickým vývojem řeči jsou tak velkou výzvou pedagogickému umění provést je procesem vzdělávání.

Mluvíme o žácích, kteří se nacházejí jak v hlavním vzdělávacím proudu, tak ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v logopedických školách či školách pro SPU. Tito žáci jsou těžkopádní ve vyjadřování, komunikační tempo je pomalejší, často je potřeba položené otázky zopakovat či zjednodušit a rozfázovat. Mluvíme často o žácích starších, kteří jsou věkově nad obvyklým průměrem třídy, k čemuž došlo nejen nástupem po odkladu školní docházky (OŠD), ale také potřebou zopakování některého ročníku. Někteří žáci potom potřebují žádost rodičů k dokončení základního vzdělání po 16. roce věku. Omezené osvojení jazykových dovedností (ve smyslu rozsahu slovníku, výbavnosti pojmů, diferenciace významů slov a jejich zvukových obrazů, formulování věty, větné výpovědi) výrazně limitovalo možnost daného žáka reagovat na verbální podněty učitele či spolužáků. Asi jedna třetina žáků s dysfatickým vývojem řeči má problémy s porozuměním, což se významně projevuje v kvalitě zpracování pokynů, otázek či jiných podnětů. V závislosti na délce a kvalitě logopedické péče mohou mít natrénovány různé strategie pro zpracování verbálních podnětů, ale při únavě nebo delší činnosti je nejsou schopni využívat. Základním principem v tomto oslabení

je signalizace žákem, že neporozuměl. Pokud nebyla tato strategie dostatečně rozvinuta, velmi často dochází k tomu, že žák pasivně sedí, vypadá, že nepracuje, popř. žák v činnosti zrcadlí své spolužáky bez porozumění a pochopení. Mnohdy tréninkem může dojít k porozumění kratším či delším pokynům/otázkám, ale problémy přetrvávají při přeformulování otázek. Problémem také může být jinak položená otázka/pokyn, než je žák zvyklý s konkrétním pedagogem či v daném předmětu. Dvě třetiny skupiny tvoří žáci, kteří relativně rozumí, ale mají deficity právě ve složce produkce řeči, při mluvení, odpovídání, formulování výpovědi, přesnosti ve vyjadřování. Ke konci základního vzdělávání se u dobře integrovaných žáků daří navodit některé kompenzační strategie při vyhledávání a vybavení pojmů (odborných, školních), strategie větného vyjadřování. S vysokou pravděpodobností nasedají na mluvenou formu řeči deficity v psané formě, poruchy učení. Nedochozí tedy spontánně k rozvoji řeči obohacováním cestou čtení, protože ve většině případů jde o aktivitu, jež je pro tyto žáky vyčerpávající, a tudíž ji nevyhledávají. Pokud jsou vedeni k audioknihám a v rozumné formě ke čtenářství, je možné, že je pozvolna budována čtenářská gramotnost, resp. ochota vyhledávat a získávat informace z různých zdrojů. Pokud se dobře podařilo rozvinout techniku čtení, byl prostor zaměřit se na strategie čtení s porozuměním a vyhledání informace v textu. Výsledná úroveň je ovlivněna nejen intelektem žáka, ale také kvalitou logopedické péče, rodinného prostředí, hloubkou řečových potíží, osobností daného žáka, výchovným stylem rodiny. K dalším intenzivně využívaným podporám v průběhu základního vzdělávání patří individuální vzdělávací plán (dále IVP). To znamená, že mnoho žáků s přetrvávajícím dysfatickým profilem projde základním vzděláním s úpravami s ohledem na jejich individuální vzdělávací potřeby. Někdy je nutné zohlednit obtíže s krátkodobou pamětí, jindy s tempem práce, často však s komplikacemi spojenými s osvojením cizího jazyka. Někteří žáci dosáhnou na podporu spočívající v posílení prvního cizího jazyka (s uvolněním z druhého cizího jazyka) a posílení mateřského jazyka. Již při nastavování rozsahu této podpory by rodiče i žák druhého stupně měli obdržet související informaci, že při takto nastaveném IVP nejsou některé profese optimální (např. číšník – zapamatování si objednávek, cestovní ruch – komunikace s cizinci). Určitá část žáků s těžkou formou dysfázie byla vzdělávána po určitý čas na ZŠ dokonce s podporou asistenta pedagoga. Délka této podpory vypovídá nejen o úrovni fungování daného žáka s NKS ve skupině, jeho samostatnosti, ale i možných dalších komplikacích ve vzdělávání. Neméně významným prvkem je probíhající logopedická péče, která má často postupně utlumující charakter. Intenzita, jakou rodiče investovali do logopedické stimulace v raném a předškolním věku, se přelévá do školní přípravy, podpory při plnění školních povinností, ale také mnohým zkušenost s tréninkem řeči umožňuje posilovat řeč v rámci běžného rodinného chodu.

Při vhodném pedagogickém a logopedickém vedení si žáci postupně rozvinou strategie jak pro zvládnání rozhovoru (diskuse), tak pro práci s textem. Tato vnitřní síla se postupně přetavuje do základů pracovních návyků. Proto žáci s NKS

potřebují v průběhu základního vzdělávání povzbuzování i k řečovému vyjádření a práci s textem.

Mnozí žáci s jazykovými obtížemi také bojují současně s motorickými obtížemi ve smyslu dyspraxie. Do jejich školní úspěšnosti se promítaly oslabení v užívání různých nástrojů (nůžky, jehla, hrábě, motyčka, kuchyňské náčiní aj.), ale také rozsah podpory školy při nácviu přesnosti, podpora motivace pro opakované trénování správného používání nástrojů a náčiní. V těchto případech je žádoucí tuto zkušenost žáka konfrontovat s požadavky dané profese.

I když mluvíme o žácích s dysfatickým profilem z hlediska dalšího profesního vzdělávání, připomínáme význam studijních předpokladů žáků. U této heterogenní skupiny nezapomínáme, že najdeme celou šíři rozumových předpokladů, od hraničních intelektových schopností (v rámci normy) přes průměrné nadání až k nadprůměru (v určitém oboru). Z celé šíře možných variant dalšího uplatnění pokračují žáci s tímto handicapem nejčastěji na učební obory či pomaturitní obory, většinou spíše technického směru.

V rámci této skupiny je potřeba zmínit žáky, jejichž obtíže vycházejí z několika oblastí současně (např.: dysfázie + koktavost + snížená srozumitelnost + SPU). I když by se mohlo zdát, že takovýchto jedinců nebude mnoho, o to více je nutné zaměřit na ně pozornost, nezahrnovat je do jiných kategorií (např. mezi osoby s LMP), ale systematicky posilovat jednotlivé kompetence. Protože osoba, která se těžkopádně, nepřesně, nedostatečně vyjadřuje, přečte málo textu za dlouhý čas atd., bude zajímavým pracovníkem jen pro málokoho. Tito jedinci podstupují dlouhodobé terapie, ale s nízkým efektem, a to z různých důvodů, mezi ty časté patří složité, méně funkční rodinné prostředí. U těchto osob hodně závisí na zkušenostech ze školní docházky, na rozvinutém sebevědomí, či opačně na neustálém předjímání neúspěchu, snižování vlastního výkonu, úspěchu. Nadále je nutné u těchto jedinců pracovat s jejich zkušenostmi s nižším objemem a rozsahem úkolů.

1.2.3 ŽÁCI A STUDENTI SE SNÍŽENOU SROZUMITELNOSTÍ PROJEVU

Třetí skupinu žáků tvoří jedinci se sníženou srozumitelností mluveného projevu, a to při dobrém a zachovaném plánu výpovědi a rozvinutém a funkčním verbálním vyjadřování. Jedná se zejména o žáky s tzv. motorickou poruchou řeči (dysartrií, verbální dyspraxií, ale také např. s rhinolalií, vícečetnou/těžkou dyslalií). Jde o to, že v případě rozhovoru, mluveného slova, je významně zasažena srozumitelnost sdělovaného, řečeného. Nejde zde o to, zda jedinec zvládá/nezvládá artikulaci jedné či několika hlásek, ale o to, že dochází k takové deformaci slova, že i se znalostí tématu není obsah sdělení srozumitelný. Často jsou tyto potíže v oblasti zvukového projevu spojené s výskytem motorických poruch nejen při psaní, ale i v celkových pohybových dovednostech – tělesné výchově (TV) a pracovních činnostech (PČ) – a s nimi souvisejících aktivitách v hlavních předmětech (např. rýsování). Je důležité mít na paměti, že v tomto případě hraje

významnou roli právě dynamika vývoje dané řečové poruchy. Kromě některých neurologických syndromů (viz Joubertův sy., pseudobulbární sy. např. po zánětu mozkových blan v raném dětství) se u mnohých žáků ještě v počátku školní docházky zvažuje spíše neurovývojová porucha, ale vlivem péče a dozrávání se profiluje motorický podklad řečového problému. Žáci (a jejich rodiče) se často setkávají s negativním postojem okolí (včetně školy) ve smyslu přesvědčení o nedostatečném tréninku řeči a výslovnosti. S přibývajícím nárůstem požadavků se pak také více vyzrazňují ostatní motorické problémy (nejen v psaní, ale i v pracovních činnostech, v TV, v rýsování, v rytmicko-pohybových aktivitách / tanci aj.). Míra problémů se pohybuje u žáků od lehkých potíží (vypadajících jako nešetřená dyslalie) až po masivní nesrozumitelnost. Tito žáci se mohli opakovaně potýkat s neúspěchy, které může posilovat tzv. sebeznehodnocující sebepojetí – *nemá smysl, abych se snažil/a*. I u této skupiny žáků se často propojují obtíže v ústní formě řeči s těmi v psané podobě (čtení a psaní). V psaní tito žáci mohou profitovat z využívání psaní na PC, protože jejich vlastní písemný projev vykazuje sníženou čitelnost, až nečitelný. Do psaní se často promítá vysoká specifická chybovost. Snížená srozumitelnost vlastního projevu může vést k různým strategiím komunikačního chování: od minimalizace projevu k úspornému, jednoslovnému vyjadřování, zvyšování úzkosti při požadavku zopakovat řečené apod.

U této skupiny žáků s NKS je těsné propojení s motorickými deficity, zejména ve smyslu přesnosti, plánovitosti a koordinace. Tyto deficity se promítají nejen do každodenních činností (odnést v jídelně táč s talířem polévky a hlavním jídellem), ale i do hodin tzv. výchov. Tito žáci bojují při tzv. odpočinkovém předmětu pracovních činností (Člověk a svět práce), výsledky práce jen málo korespondují s vynaloženým úsilím a snahou. Potřebují dlouhý nácvik pro používání pracovního nářadí, sportovního nářadí. I přes dlouhý a náročný nácvik může být manipulace s různým materiálem, pomůckami (zastrčit list papíru do fólie, oškrábat bramboru, navléknout nitě, zapíchnout špejli, tyčku, párátko na určené místo aj.) náročnou aktivitou, vyžadující nejen čas, ale mnohdy dopomoc. Výsledek mnohdy neodpovídá snaze. Stejně obtížné chvíle prožívají žáci v hodinách geometrie. Dosáhnout přesnosti v rýsování, v plynulém používání kružítko, v koordinaci dvou pravítek je pro tuto kategorii žáků výrazně náročnou aktivitou. Proto i tuto zkušenost je potřeba zohledňovat v obsahu náplně práce jednotlivých profesí.

1.2.4 ŽÁCI A STUDENTI S OBTÍŽEMI V INTERPERSONÁLNÍ KOMUNIKACI

Tato kategorie se objevuje v základních školách nejméně často, zato může být velmi úporná a rezistentní ke zlepšování. Jedná se o žáky neschopné zvládat komunikaci v určitém prostředí či s určitými osobami (mutismus). Jedná se o žáky emočně nestabilní, často úzkostné. Žáci s mutistickými projevy často vykazují oslabení v psychickém zvládnutí komunikačního procesu, eliminují okruh lidí, se kterými jsou schopni zvládnout verbální komunikaci. Jejich komunikační chování je ztuhlé, bez spontánní gestikulace, s některými autoagresivními sklony.

Pokud přetrvávají obtíže po celou dobu docházky, je silně pravděpodobné, že takový žák/žákyně má minimální zkušenost s mimoškolními akcemi (výlet, škola v přírodě, exkurze, seznamovací pobyty aj.). Tito žáci upřednostňují konstantní prostředí, známé osoby, známé situace. I okruh kamarádů bývá úzký, takže s odpoledními aktivitami s vrstevníky mívají menší zkušenost. Pro tuto skupinu osob bývá časté, že nemají zkušenost s táborovými pobyty, pokud ano, často s neúspěšnými, protože došlo k předčasnému odjezdu.

1.3 Žáci se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení (dále SPU) zahrnují skupinu heterogenních obtíží projevujících se především ve školním prostředí. Jednotlivé poruchy postihují čtení, psaní, matematické dovednosti, řeč a naslouchání, škála jejich projevů je však mnohem širší. Jedná se např. o poruchy pozornosti, paměti, motoriky, grafomotoriky, pravolevé a prostorové orientace, zrakové a sluchové percepce, jazykových dovedností či sociální nezralost. Jako reakce na nevhodný přístup se pak sekundárně mohou projevit neurózy, deprese, snížené sebevědomí, somatické poruchy či poruchy chování. Původ obtíží není vždy znám, u mnohých rodin lze však sledovat výskyt poruchy u více členů rodiny. Specifické poruchy učení negativně zasahují do výsledků vzdělávacího procesu a mohou mít závažný dopad na ekonomiku jednotlivých států, které by se podporou osob se SPU a snižováním, resp. kompenzací jejich obtíží nezabývaly.

Tradičně se uvádělo pro zmíněnou skupinu poruch označení „specifické vývojové poruchy učení“ (SVPU), kde slovo *specifické* bylo spojováno s jejich specifickými charakteristikami a slovo *vývojové* naznačovalo, že se začínají výrazně projevovat až v určitém vývojovém období.

Často bývá v běžné řeči používáno označení „poruchy učení“, které však zahrnuje širší oblast problémů, než je tomu u specifických poruch učení. V současnosti se často termín *vývojové* vypouští a nejpoužívanější označení pak je „specifické poruchy učení“.

S určitou mírou nepřesnosti se jako zastřešující pojem pro všechny nebo většinu specifických poruch učení používá v praxi časté označení „dyslexie“. Došlo k tomu zřejmě proto, že dyslexie jako specifická vývojová porucha čtení je historicky nejdéle sledovanou poruchou.

1.3.1 DYSLEXIE

Dyslexii především vnímáme jako specifickou poruchu funkčního systému čtení, řazenou do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Zelinková (2003, s. 41) zdůrazňuje, že negativně ovlivňuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. V současnosti se odborníci zabývající se danou problematikou velmi často přiklání k názoru, že

klíčové pro dyslexii je oslabené **fonematické povědomí**, ostatní jsou sekundární symptomy, které se u jedince vyskytují v důsledku souběžných kognitivních deficitů. Oslabené fonematické povědomí přináší svému nositeli obtíže s identifikací hlásek, s fonologickou manipulací, verbální pamětí, verbálním učením, identifikací slov v textu i s učením na základě verbálních podnětů (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Krejčová (2018) upozorňuje, že o fonematickém povědomí lze zároveň uvažovat jako o jedné ze složek metajazykového povědomí, mezi něž se dále řadí sémantické, syntaktické, pragmatické a morfologické povědomí (Gillon, 2004).

Je ale pravda, že při přímé práci s osobami s dyslexií vnímáme, že téměř žádná z nich nemá obtíže stejného druhu.

Jedná se tedy o souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností přetrvávajících v určité podobě až do dospělosti. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, **které se projevují chybami či nápadnou pomalostí** a potížemi s porozuměním čtenému (Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Ve školním prostředí pak tito žáci mají obtíže všude tam, kde jsou závislí na čtenářském výkonu. Tedy nejen v jazycích (týká se to opisu, přepisu a také kontroly napsaného), ale i v naukových předmětech a v matematice. Výzkumy dyslexie v posledních letech navazují na výsledky let předcházejících a dále je zpřesňují. Největší rozvoj poznání umožnilo využití moderních vyšetřovacích metod v posledních letech, tj. **funkční magnetické rezonance a mozkové tomografie**. Na základě těchto metod se ukazuje stále podrobněji, že mozek jedince s dyslexií pracuje jinak než mozek běžného čtenáře. Zatímco běžný čtenář aktivuje při čtení velmi malou oblast mozku, dyslektik jakoby tápe, aktivizuje pravou i levou hemisféru a předkládaný text dekóduje s velkým úsilím (Shaywitz, 2003).

Tím můžeme zdůvodnit skutečnost, že dyslektik je **pomalejší** a více unavený nejen při čtení knih, ale při všech aktivitách, kde pracuje s textem, tj. při čtení zadání úkolu v učebnici, z tabule, z prezentace aj. Ve čtenářském projevu sledujeme obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen a zvukově podobných hlásek, sníženou schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, nedodržování pořadí písmen, resp. slabik ve slovech, domýšlení koncovek slov, potíže s intonací či tzv. dvojí čtení (Michalová, 2003, s. 48).

Žáci mívají problémy i při **reprodukci čteného textu**. Buď si vůbec nepamatují, co četli, **reprodukce je nesprávná**, protože se příliš soustředí na vlastní výkon čtení, nebo je **reprodukce chudá**, pouze útržkovitá, nesamostatná. V lepším případě žák zvládne správně text vyprávět s pomocí návodných otázek. Setkáme se ale i s dobrou reprodukcí přesto, že žák v textu význam slov komolil. Kvalitu obsahu čteného textu může negativně ovlivnit též nízká úroveň krátkodobé paměti – dyslektik si lépe pamatuje konec nebo začátek textu, střed mu uniká. Jindy je reprodukce chaotická, žák text reprodukuje tak, jak ho právě napadá, bez logické a časové posloupnosti (obě varianty jsou typické i pro žáky s ADHD čili

s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, především prvního subtypu, tedy subtypu nepozorného, a v různé významnosti u subtypu smíšeného, více k této poruše níže). Někteří jedinci s dyslexií si nevytvářejí vizuální slovník. Žák se tak opakovaně ocitá v situaci, jako když poprvé vidí slovo, ačkoliv ho už četl několikrát. A pokaždé musí znovu projít procesem rozložení a spojení grafémů a fonémů. Běžný čtenář si nedokáže představit, jakou velkou námahu musí jedinec vyvinout, aby mohl přečíst slovo, větu nebo celou knihu, oproti jedinci, který čte bravně a upevní si mnoho slov ve svém vizuálním slovníku (Bartoňová, 2006).

Dyslexie je tedy závažnou překážkou v osvojování vědomostí, avšak mnohem závažnější je celý řetězec nepříznivých následků. Obtíže při osvojování čtení ovlivňují proces získávání dalších poznatků, což může vést k zaostávání ve vědomostech. Často se utvářejí nesprávné pracovní návyky přetrvávající do konce školní docházky, někdy celoživotně. To se negativně odráží v hodnocení a klasifikaci, které bývají horší, než odpovídá skutečným schopnostem žáka. Při práci s žáky s poruchami učení je sledování chování žáka přinejmenším stejně důležité jako sledování jeho vědomostí a dovedností.

1.3.2 DYSORTOGRAFIE A DYSGRAFIE

Dysortografie, specifická **porucha pravopisu**, se projevuje nápadnými nebo i nesignifickými pravopisnými chybami plynoucími z neschopnosti aplikovat třeba i teoreticky dobře osvojená pravopisná pravidla v psaném projevu.

V písemném projevu se projevuje především následujícími charakteristikami:

- a) zvýšeným výskytem tzv. specifických chyb;
- b) obtížemi osvojit si gramatická pravidla a aplikovat je především v písemné podobě.

Příklady specifických chyb v pravopisu (Michalová, 2004, 2008, 2016):

- ▶ záměna tvarově podobných písmen (tiskacích, psacích apod.),
- ▶ záměna zvukově blízkých hlásek (sykavek, měkkých/tvrdých slabik, dlouhých/krátkých samohlásek...),
- ▶ chyby ve zvukových celcích (přehazování, vynechávání, přidávání písmen, slabik),
- ▶ vynechání interpunkce,
- ▶ problémy ve slabikách se slabikotvornými r, l,
- ▶ nedodržování hranic slov v písmu,
- ▶ špatné rozlišování konce slova, věty.

Je třeba se oprostít od názoru, že dysortografik kromě výše uvedených specifických jevů musí zvládnout gramatiku a pravopis, pokud se bude mluvnici náležitě věnovat. Skutečnost je taková, že gramatické učivo je pro člověka s dysortografií velký problém. **Především pro ty osoby, u kterých se dysortografické problémy rozvinuly na podkladě:**

- ▶ **nedostatečně rozvinutého fonemického uvědomění;**

- ▶ **oslabené lingvistické kompetence** – naučí se např. vyjmenovaná slova, ale již k nim nepřidá slova příbuzná; neumí správně časovat a skloňovat, přestože zvládá odříkat mechanicky naučené pravidlo;
- ▶ **oslabených kognitivních funkcí a procesů** (problém s rychlou výbavností pravidel, neboť bývá oslaben proces automatizace a jsou přítomny obtíže v pracovní paměti).

Dysgrafie znamená specifickou poruchu **grafické stránky projevu**, neschopnost napodobit a zapamatovat si **tvary písmen, neschopnost psát čitelně, stejnosměrně, úhledně**.

Je způsobena především **deficitem jemné a hrubé motoriky, deficitem pohybové koordinace. Deficit zasahuje zrakovou a pohybovou paměť, pozornost, prostorovou orientaci**. Jde o **funkční poruchu motorických drah**, které vedou signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu, kterým je v tomto případě ruka.

Dysgrafické osoby v jakémkoliv věku trpí poruchou koordinace systémů zajišťujících převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tzn. spojení foném–grafém při psaní podle diktátu nebo spojení mezi tiskacím a psacím písmem. Obtíže jsou častější při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě. **Zkřížená lateralita** při psaní (a nejen při něm) většinou způsobuje nápadně pomalejší pracovní tempo, písmo i úprava celého vytvořeného písemného textu v některých případech dosahuje výrazně snížené kvality. U některých žáků se pak někdy obtížně rozliší, do jaké míry nevzhlednost písemné práce ovlivňuje diagnostikovaná dysgrafie a do jaké míry se na výsledku podílí ležérní přístup jejího nositele k provedení.

Příklady specifických projevů při psaní (Michalová, 2004, 2008, 2016):

- ▶ psaní jedince vyčerpává, energie nezbyvá na jiné činnosti se psaním spojené (např. sledování správné aplikace gramatických pravidel);
- ▶ celkově nevzhledná úprava, často včetně ohnutých krajů listů v sešitě;
- ▶ neúměrně pomalé tempo psaní neodpovídá fyzickému věku jedince;
- ▶ přetrvávající obtížné zapamatování tvarů písmen a následné vybavení či jejich nápodoba;
- ▶ nestejná velikost písmen, nestejnoseměrný sklon, nedodržování a křivkovitost linií;
- ▶ psaní za okraj, nad linku či pod linku sešitu;
- ▶ přepisování, obtížné spojování tvarů písmen;
- ▶ často preference psát velkým tiskacím písmem namísto psacím;
- ▶ záměna tvarově podobných písmen (tiskacích, psacích), tendence mísit tiskací písmo s psacím.

Chyby se však mohou vyskytovat i v jevech, které žáci jinak zvládají, a to zejména při tzv. časově limitovaném psaní. Při vysokém tlaku na výkon a rychlé tempo práce se žáci nedokážou plně soustředit na rychlost psaní spolu s pohotovým odůvodněním pravopisných jevů a správným použitím gramatického pravidla.

Žáci s dysgrafií vnímají akt psaní jako problém a tím se jejich stres ještě více prohlubuje. Proto při ústním ověřování jejich znalostí nebo doplňovací formou do předepsaného textu pravopis ovládají většinou lépe a spolehlivěji.

Dysgrafie často ovlivňuje i další formy grafického projevu, **zejména rýsování, a tím pádem výkon v matematice – geometrii**. Žáci nedokážou rýsovat přesně, mají tzv. těžkou ruku – na tužku příliš tlačí, rýsovaná čára je pak příliš silná, někdy až „vyrytá“ do papíru. V matematice může dysgrafie negativně ovlivnit výkon žáka i nesprávným zapisováním číslic (Michalová, 2011).

1.3.3 DYSKALKULIE

Dyskalkulie, specifická porucha matematických schopností, se projevuje širokým spektrem značně různorodých obtíží v matematice, které mohou být patrné až ve vyšších ročnících základní školy, pokud jsou u žáka narušena pouze vývojově vyšší stadia početních schopností a dovedností včetně logického úsudku. Obecně lze o dyskalkulii říct, že „se projevuje v nerovnoměrnosti předpokladů osvojit si přiměřeně různé oblasti matematických dovedností, některé početní schopnosti jsou třeba i výrazně nevyvinuty a narušeny, jiné matematické schopnosti nemusejí být důsledky dysfunkcí centrální nervové soustavy negativně dotčeny vůbec“ (Novák, 2004, s. 62).

Kategorizace obtíží v matematice s ohledem na vývojové hledisko umožňuje zachycení potencionálně problémových počtářů už na samém počátku vzdělávání dítěte a poskytuje jejich přehledné členění vždy se zřetelem na skupinu převažujících obtíží. **U starších žáků se nejčastěji setkáváme s dyskalkulií grafickou, operacionální nebo ideagnostickou.**

- ▶ **Grafická dyskalkulie** představuje neschopnost psát matematické znaky. Takový dyskalkulik má potíže při psaní číslic formou diktátu či přepisu, při psaní vícemístných čísel, píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly. Dělá mu potíže psát řady pod sebe, jeho zápis je neúhledný, v geometrii má problémy při rýsování jednoduchých obrazců.
- ▶ **Operační dyskalkulie** se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, což se projevuje zvláště při počítání delších řad čísel (připočti 5, odečti 2, to násob 3...). Žák se dopouští záměn jednotek a desítek při sčítání, záměny čitatele a jmenovatele. V praxi se tato potíž projevuje i nedostatečným osvojením násobilky, kdy si žák pomáhá počítáním na prstech nebo sčítáním čísel.
- ▶ Při **ideagnostické dyskalkulii** se jedná o narušenou oblast pojmové činnosti, především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Obvykle mají tito žáci potíže při řešení slovních úloh, protože neumí převést slovní zadání do systému čísel matematického vyjádření. Potíže těchto žáků se obvykle projevují, změníme-li v úloze navykklý způsob řešení.

1.4 Žáci se specifickými poruchami chování

Specifické poruchy chování zahrnují poruchy chování, které vznikly na podkladě změn, oslabení či poškození, k nimž dochází v době vývoje a zrání centrální nervové soustavy u člověka. Toto však zákonitě nemusí být podmínkou pro rozvoj poruch chování. Specifické poruchy chování jsou podmíněny narušením dílčích funkcí, které jsou odpovědné za řízení, regulaci a integraci různých projevů chování.

Žáci s touto poruchou reagují nežádoucím způsobem, přičemž ale nejde o odmítání běžných norem chování, ale o neschopnost své chování ovládat. Specifické poruchy chování mohou být diagnostikovány již v časném dětství.

Hlavním představitelem těchto poruch je aktuálně ADHD čili porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder). Touto poruchou trpí 5 až 10% dětí. *„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností“* (Barkley, 1990).

ADHD je ovlivněna neurologickými a genetickými faktory spíše než vlivy prostředí. Genetický výzkum odhalil, že původ ADHD je rodinný, a pokud má rodič ADHD, pak je pravděpodobnost výskytu u dítěte 57%, shoda výskytu u jednovaječných dvojčat je 81%.

Významně častěji se vyskytuje u chlapců v porovnání s dívkami. Přetrvání poruchy do dospělosti se udává v rozmezí od 35% do 55%. Vhodným výchovným vedením se však sociální projevy a dopady této poruchy u každého člověka dají do určité míry minimalizovat. Někdy je ovšem u těžších případů potřebná dopomoc vhodných léků předepsaných pedopsychiatrem.

Mnozí z žáků s touto diagnózou budí zdání nepozornosti, přitom vnímají jinak, ale mnohdy pregnantněji než někteří jiní žáci bez popisovaných obtíží, bývají kreativnější. U činností a aktivit, které je zaujmou, dokážou vydržet a soustředit se na ně mnohem déle než žáci bez popisovaných obtíží. Do všech akcí se vrhají okamžitě, po hlavě, bez plánu a bez rozmyslu, naplno. Proto také spoustu věcí pokazí, jsou často kritizováni, trpí pocity nespravedlnosti, křivdy. Z hodnocení dospělých si odnášejí informace o své neschopnosti, nenapravitelnosti, neobratnosti, cítí se nepochopeni. Přitom jsou často sami ze sebe nešťastní. Častá kritika od druhých je žene do automatických obran. Pokoušejí se druhé tzv. vytočit, neumějí vyjádřit svou náladu jinak než agresí, útokem, únikem z obtížné situace

či jinou formou obrany. Touží být pozitivně přijímáni jako všichni ostatní, ovšem tato jejich touha často nebývá uspokojena.

Vhodným působením, tzn. odpovídajícími výchovnými postupy a prostředky, lze projevy chování upravovat, ovlivňovat, korigovat, ovšem přitom nesmíme klást na žáka nepřiměřené nároky, které by byly pro něj nezládnutelné. V průběhu vývoje centrální nervová soustava dozrává a nevhodné projevy v chování mohou časem vymizet, ovšem nelze na to stoprocentně spoléhat. Nejúčinnější bývá zvolit kombinaci vhodných výchovných postupů, které jsou v ideálním případě shodné ve školním, domácím i mimoškolním prostředí, a všichni zúčastnění jsou schopni se domluvit, co právě na konkrétního žáka tzv. funguje nejlépe.

1.4.1 ZÁKLADNÍ PROJEVY ADHD

ADHD je psychiatrická diagnóza, která se vztahuje nejen na děti a adolescenty, ale i dospělé, u kterých se objevují často pouze mírné, někdy však i vážné sociální a kognitivní obtíže. Dle Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch Americké psychiatrické společnosti (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) a jeho již páté verze, tj. DSM-5, základními symptomy této poruchy jsou **hyperaktivita, porucha pozornosti a impulzivita**.

Charakterizujme si blíže jednotlivé symptomy:

1. Hyperaktivita znamená zvýšenou aktivitu žáka, neorganizovanou a bezúčelovou. Zmíněná bezúčelnost je přitom velice podstatná. Na rozdíl od žáka s poruchou chování hyperaktivní žák nedokáže svou vůli přemíru aktivity zabrzdit a v jeho projevech problémového chování chybí úmysl. Celkově jsou tito žáci méně obezřetní a ukázněni, mívají problémy s podřizováním se pravidlům práce i soužití v kolektivu. V chování k dospělým bývají velmi bezprostřední a bez zábran, nesnadno se podřizují autoritám.

2. Porucha pozornosti – problém s oslabenou pozorností se projevuje tak, že žák není schopen soustředit se na práci, dokončit celý úkol, koncentrovat se v daný okamžik na zadání uvedené v textu aj. Obtíže stoupají, především jedná-li se o činnost rutinního charakteru, která trvá dlouhou dobu, je monotónní, pro žáka nezábavná a vyžaduje velkou dávku trpělivosti nebo je časově limitována. Takovou činnost nedokáže buď vůbec vykonat, či mívá obtíže s jejím dokončením. Práci přeruší, ale už se k ní nezvládne zpět vrátit, pozornost je snadno **odklonitelná** atraktivnějším podnětem.

Stejně tak ale může být pozornost tzv. **nevýběrová**. Žáci nejsou schopni rozlišit podstatné podněty od těch méně podstatných. Neschopnost výběru podstatných informací pak významně ovlivňuje obsah zapamatovaných informací. Velmi často si chlapec či dívka s ADHD bleskově zapamatují, že při hodině českého jazyka vběhl do třídy zrzavý pes pana školníka, ale že si ve stejnou dobu ostatní ve třídě zapisovali cvičení na vyjmenovaná slova po „v“, z něhož bude příští hodinu diktát, to už je informace zcela druhořadá a nepodstatná, proto je z paměti okamžitě vytěsněna.

Někteří trpí tzv. **ulpíváním** pozornosti. Určitý podnět je tak zaujme, že nejsou schopni pružně přejít k něčemu dalšímu. Například při pracovním vyučování je žák natolik zaujat modelováním robota, že mu nestačí pět minut přestávky na přípravu na další hodinu a bez dopomoci paní učitelky pokračuje v modelování i v následující hodině. Proto potřebuje neustálý dohled, aby se jeho pozornost udržela u práce, kterou je třeba aktuálně splnit.

3. **Impulzivitu** můžeme charakterizovat jako okamžitou reakci na podnět, při níž chybí fáze rozmyšlení. Žák dříve něco vykoná, provede, vykřikne, udeří, ..., aniž by domyslel, jaký následek jeho chování přinese jeho okolí i v celkovém pohledu na něj.

ADHD se většinou nevyskytuje v čisté podobě, přidružují se k ní časté komorbidity, v nejčtetnější formě specifické poruchy učení a poruchy chování. ADHD s přidruženou poruchou chování a agresivitou predisponuje své nositele k anti-sociálnímu chování v dospělosti.

1.4.2 CHARAKTERISTIKA SUBTYPŮ ADHD

Ne každý žák s ADHD prokazuje všechny výše uvedené symptomy ve stejné míře. Podle toho, který ze symptomů převažuje, rozlišujeme tři subtypy ADHD (American Psychiatric Association, 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed.; Goetz, Uhlíková, 2009, s. 33; Lougy, Rosenthal, 2002, s. 11; Michalová, 2011, s. 40; Paclt, 2007, s. 13–15).

1. SUBTYP: NEPOZORNÝ

Uváděná skupina zahrnuje 25–30 % případů žáků s ADHD. Pro označení tohoto subtypu se do přijetí 5. revize DSM užívalo pojmu ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity (*Attention Deficit Disorder*). Rozsah pozornosti je u těchto žáků oproti běžné populaci zúžen. Jsou schopni přijmout jen omezený objem informací, což má negativní vliv na jejich schopnost něco se naučit, zapamatovat a ve správný okamžik vybavit.

Většina žáků spadajících do této kategorie ADHD je spíše pomalá, utlumená, při často prožívaném neúspěchu až apatická. Velkým problémem pro ně bývá udržet si pořádek kolem sebe a ve svých věcech, aby vše budilo dojem alespoň relativního pořádku. Případná koordinační neobratnost se promítá do jejich každodenního praktického života.

Žáci s touto poruchou bývají především ve škole považováni za lenivé, což často nebývá pravda, a někdy i za méně inteligentní. Sami přitom opakovaným neúspěchem z důvodu pomalého psychomotorického tempa a nestíhání stejného rozsahu práce jako ostatní velice trpí. Nejsou téměř vůbec schopni pouze formou testů prokázat své znalosti, které bývají ve skutečnosti srovnatelné s ostatními žáky. Důsledkem toho dochází k jejich demotivaci a neurotizaci a k vytvoření negativního vztahu ke škole, pokud se zavrás nezačne jejich problém řešit ve spolupráci s lékařem. Problém se zaměřením a udržením pozornosti je zapříčiněn zvýšenou

unavitelností CNS. Žáci mají velké výkyvy ve výkonech, a to bez jakékoliv zjevné příčiny. Typické je ulpívání na určitém podnětu. Např. když paní učitelka položí novou otázku, žák stále přemýšlí o dřívější otázce a na tuto otázku také odpovídá. Příčinou ale může být i tzv. **hyperpozornost**, což znamená, že všechny podněty a informace mají pro žáka naprosto stejnou důležitost, takže je jimi přehlcn. Nedokáže posoudit, které informace jsou důležité a které v daný okamžik podružné.

2. SUBTYP: S PŘEVAHOU HYPERAKTIVITY A IMPULZIVITY

Do tohoto subtypu spadá 10–20 % všech případů ADHD. Hyperaktivně-impulzivní žáci se naopak dokážou na rozdíl od prvního subtypu dobře soustředit na svoji práci, ale nejsou schopni tlumit a kontrolovat své projevy. Reagují na přicházející podněty zcela bezprostředně, překotně a zbrkle. Jednají ukvapeně, nedomyšlí možná rizika, na určité podněty reagují prudce a nepřiměřeně. Pro ostatní bývají jejich reakce nepochopitelné. Charakteristické pro hyperaktivně-impulzivní žáky také bývá, že žijí tzv. zcela přítomností: všechno chtějí mít hned, nedokážou čekat, vlastně je to vůbec ani nenapadne. Mají občas sklony k tzv. extrémním citovým reakcím, ke kolísání z euforie a nadšení do „protivné“ nálady a odmítání čehokoli. Nadměrná pohotovost k bezprostředním reakcím většinou zahrnuje i specifickou emotivitu. Některé změny v oblasti citového prožívání mohou souviset se zvýšenou unavitelností a signalizují nižší toleranci žáka k zátěži, která se projevuje typickými poruchami sebeovládání, afektivními a někdy až agresivními reakcemi. Objevují se jako obranná reakce žáka v situaci subjektivně pocítované nadměrné zátěže. Train (1997, s. 52) hodnotí chování těchto žáků jako „*projev zvýšené senzitivity a vrozené zranitelnosti*“.

Typickým znakem jejich projevu bývá především poměrně stálá bezúčelná fyzická aktivita označovaná jako psychomotorický neklid. V mírné podobě se projevuje někdy až neustálými drobnými pohyby prstů na rukách, pohyby rukou, nohou, celého těla, záškuby v mimice, pokašláváním. Žák má potřebu si neustále s něčím hrát, šoupat nohama pod lavicí, charakteristická bývá vnitřní tenze či problémy se spánkem, především s usínáním. Hyperaktivita se v dospívání značně zmírňuje, někdy však dochází k její internalizaci – trvalému subjektivnímu pocitu potřeby neustále něco dělat. Narušení exekutivních funkcí často přetrvává v prakticky nezměněné míře.

3. SUBTYP: SMÍŠENÝ

Tento subtyp se objevuje mezi jedinci s ADHD nejčastěji. Zahrnuje zhruba 50 % všech případů žactva s ADHD. U žáků můžeme pozorovat přítomnost všech tří symptomů typických pro popisovaný syndrom, ty se však nemusí projevovat navenek ve stejné intenzitě. Nesoustředí se na určenou práci, ale pokud jsou zaujati činností, která je velmi baví (např. oblíbená PC hra, stavebnice, sledování TV), dokážou udržet pozornost po stejnou dobu jako jejich vrstevníci (Loughy, Rosenthal, 2002, s. 13).

U žáků můžeme pozorovat specifické projevy chování, mezi něž patří mj. (Michalová, 2007, s. 50):

- ▶ nepružnost – chronická neochota změnit jednou přijaté stanovisko;
- ▶ vztahovačnost – žák je přecitlivělý na každou negativní poznámku;
- ▶ rychlá proměnlivost nálad – citové reakce jsou nepředvídatelné, nálada se rychle střídá;
- ▶ nesnášenlivost – chronická agrese vůči ostatním lidem, destruktivní chování, lhaní;
- ▶ neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům;
- ▶ špatné sebezpřijetí, nedostatek sebeúcty.

Pro všechny subtypy je typický **opožděný vývoj vnitřní řeči**, která jedinci pomáhá s korekcí jeho impulzivitu v chování a při dodržování pravidel. Vzhledem ke skutečnému, tzv. fyzickému věku může někoho překvapit snížená schopnost řešit problémy tzv. každodenního života. Při nevhodném vedení ze strany dospělých se může k ADHD přidružit opoziční porucha chování.

1.4.3 KOMORBIDITY ADHD

Pouze 31% žáků s ADHD není sužováno žádnou další komorbiditou (The MTA Cooperative Group, *Arch Gen Psych*, 1999).

Stejný zdroj uvádí, že nejčastější komorbiditou bývá:

- ▶ porucha opozičního vzdoru (40 %),
- ▶ úzkostné poruchy a poruchy nálady (38 %),
- ▶ poruchy chování (14 %),
- ▶ tiky (11 %).

Dozvídáme se také, že mezi přidružené problémy ADHD bývají mj. řazeny:

- ▶ specifická opoždění ve vývoji motoriky a řeči,
- ▶ specifické poruchy učení,
- ▶ poruchy spánku,
- ▶ fobické poruchy a afektivní poruchy, z nich především deprese a emoční poruchy,
- ▶ vyšší tendence k experimentům a užívání návykových látek, zejména mezi dospívajícími s ADHD.

Co se týče obtíží se spaním, je nezbytné si uvědomit, že nespavost bývá typická již v kojeneckém a batolecím věku. V naprosté většině případů je však podmíněna nesprávnými režimovými a výchovnými přístupy – jejich změnou lze nespavost odstranit.

Bohužel kterékoliv komorbidní onemocnění zhoršuje prognózu ADHD a lze předpokládat, že její nositel může mít i v dospělém věku významnější obtíže pramenící z přetrvávajících dílčích symptomů v porovnání s těmi, u nichž se žádné komorbidity neobjevily. Může se také stát (a často se i stává), že komorbidní

onemocnění má závažnější projevy a vzhledem k jeho dominantním příznakům se ADHD coby základní onemocnění vůbec neřeší, protože jednoduše bývá přehlédnuto a okolí mu nevěnuje pozornost. Příkladem je současný výskyt specifických poruch učení. Uvádí se, že až 40% žáků s ADHD má dyslexii, až 30% žáků s ADHD trpí dyskalkulií a až 27% dysortografií.

S žákem se pak někdy i dlouhou dobu neefektivně pracuje a zvyšuje se u něj například riziko rozvoje poruch chování v souvislosti s odporem ke vzdělávání. Škola ani rodina nevidí očekávané výsledky terapie a zbytečně se snižuje jejich motivace dále tímto způsobem pracovat. Proto by ideálně každý žák, u něhož již při komplexním vyšetření na poradenském pracovišti objektivně spatřujeme přítomnost dané poruchy, měl se svým zákonným zástupcem navštívit nejen psychologa v pedagogicko-psychologické poradně či klinického psychologa, ale především pedopsychiatra. Psycholog ani speciální pedagog nemá oprávnění zajistit komplexní léčbu podle doporučených postupů psychiatrické péče, tedy včetně předepsání medikace, pokud by mohla v zmírnění aktuálního stavu žáka pomoci.

1.4.4 SPECIFIKA VYBRANÝCH KOMORBIDIT ADHD

V této kapitole se úžeji zaměříme na problematiku opozičního vzdoru, úzkostnosti a poruch chování.

Opoziční vzdor

Porucha opozičního vzdoru (ODD, tj. *Oppositional Defiant Disorder*) se objevuje u dětí nejčastěji mezi 6. až 10. rokem věku. Do té doby relativně snesitelné dítě se stává výrazně neposlušným, vzdorovitým, provokativním, ale nedopouští se zároveň žádných závažnějších antisociálních skutků. Tato porucha se často objevuje u dětí, které kromě ADHD mají nevhodný rodičovský vzor chování, celkově jsou senzitivnější a idealistické s tím, že své ideály posunují do krajnosti. Jsou tvrdohlavé a nechtějí přiznat možnou pravdu druhého. V neposlední řadě velmi těžce snášejí kritiku. Lze říci, že jak s rodiči, tak s učiteli a dospělými autoritami vůbec bojují až do krajnosti, vzpurnost vůči dospělým, nedodržování pravidel, psychické trápení druhých a někdy až extrémní podrážděnost v souvislosti s jejich nízkou frustrační tolerancí bývají skutečnou výzvou pro všechny, kteří s nimi přicházejí pravidelně do kontaktu. Ze svých chyb často obviňují ostatní. Jejich vzdor má výraznou provokativní komponentu, což vede k častým konfrontacím. **Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) za základní rys ODD považuje** negativistické, nepřátelské, vzdorovité, provokativní a rušivé chování, které je mimo rámec normálního chování pro dítě stejného věku a sociokulturního zázemí a nezahrnuje vážnější narušování práv druhých.

Typické pro děti s ODD bývá odmítání příkazů a požadavků dospělých. Odmítají jednat ve shodě s vytyčenými pravidly, za své projevy obviňují druhé. Popisované chování se obvykle objevuje v kontaktu se známými vrstevníky a blízkými

dospělými. Přesto, že dítě s opozičním vzdorem nebývá agresivní, je tato porucha řazena k poruchám s tzv. špatnou prognózou. ODD totiž může přerůst v poruchu chování a končit disociální/antisociální poruchou osobnosti. Dle Theinera 30–50% adolescentů s poruchou chování má následně v dospělosti antisociální poruchu osobnosti (Theiner, 2007).

Úzkostnost (anxieta)

V odborné literatuře existuje shoda v údajích o vysoké prevalenci komorbidních úzkostných poruch u jedinců s ADHD, snižujících kvalitu jejich života (např. Malá, 2011; Muanptasart, Arunyanart, 2014; Sørensen, Kerstin, Plessen, 2011). Významnou úlohu v jejich výskytu sehrávají genetické dispozice, různé typy úzkostných poruch se vyskytují u rodičů dětí s ADHD i v širší rodině.

V dětském věku je úzkost přítomna u cca 35% případů ADHD, u dospělých s přetrvávajícími symptomy ADHD se její výskyt zvyšuje až na 50%, čteněji u žen v porovnání s muži. Na druhé straně, anxiety u jedinců s ADHD může být také výsledkem snížené schopnosti fungovat v běžném životě, protože sociální a kognitivní omezení spojená s ADHD mohou být spouštěčem strachu a fobických reakcí. V řadě klinických studií se uvádí, že komorbidní anxiety může zhoršovat narušenou kognici u jedinců s ADHD, zejména poruchu pozornosti, schopnost adaptace na nové úkoly (kognitivní flexibilitu) a emoční kontrolu.

V dětství a u mladších školáků se úzkost často pojí se špatným školním výkonem a zmenšenou sociální přizpůsobivostí. Průběh většinou bývá chronický a děti a adolescenti jsou ohroženi možným výskytem i dalších psychiatrických poruch (např. zvýšené riziko zneužívání alkoholu a drog). Z toho vyplývá, že i když se problém může zdát učitelům i rodičům nepodstatný, je žádoucí se obrátit na pedopsychiatra, který stanoví míru úzkosti a způsob léčby.

Malá (2011) zdůrazňuje, že *„léčba je u úzkostných komorbidit vždy komplexní – psycho-farmako-socioterapeutická. Farmakoterapie je důležitá všude tam, kde symptomy zhoršují školní úspěšnost a sociální adaptaci, a tam, kde je diagnostikována komorbidita“*.

Poruchy chování

Které chování je ještě považováno za vhodné a které naopak za nevhodné, určuje společnost, v níž žijeme. Lidé nemají většinu stanovených společenských norem chování vrozenou. Teprve během svého života si je musí postupně osvojit a zažít.

Pokud si někteří lidé, děti nevyjímaje, nejsou schopni nastavené normy osvojit a úmyslně je opakovaně porušují, jsou pro své projevy tzv. společensky méně žádoucí. Sociální prostředí, jehož jsou součástí, se pokouší o jejich resocializaci prostřednictvím mezioborové spolupráce psychiatra, psychologa, speciálního pedagoga (etopeda), terapeuta, pracovníka sociálních služeb – např. kurátora apod.

Jedním z nejobtížnějších aspektů při diagnostice poruch chování je, jak odlišit normální agresi a „nepsychiatrické“ problémové chování od problémového chování trvalého rázu.

Nesmí se jednat o pouhé ojedinělé disociální a kriminální činy, ojedinělé vzdorovité chování či záškoláctví, občasné krádeže a rvačky, ale o minimálně 6 měsíců se vyskytující problémy projevující se až extrémním a hrubým chováním, které se neslučuje svými projevy s fyzickým věkem jedince.

Z medicínské definice vyplývá, že poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Jako příklad se uvádějí nadměrné rvačky, tyranizování slabších, krutost a agresivita k druhým lidem či zvířatům, závažné ničení majetku, krádeže a opakované lhaní, záškoláctví, útoky z domova, mimořádně časté, výrazné a nepochopitelné výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování, trvalá neposlušnost a úmyslné zakládání ohňů.

SOUHRN

V první kapitole se čtenář seznámí s kategoriemi žáků, kterým se věnuje tato metodika. Jedná se o žáky s narušenou komunikační schopností, žáky s poruchami učení a poruchami chování. Funkční dělení narušené komunikační schopnosti může zaujmout nejen čtenáře z řad učitelů, ale i pracovníky školských poradenských zařízení (ŠPZ).

2 Limity vyplývající z charakteristiky cílové skupiny

— Blanka Housarová, Zdeňka Michalová,
Šárka Mištová, Jiřina Jehličková, Lenka Felcmanová —

2.1 Dopady do vzdělávání u žáků s NKS

Jak neustále připomínáme, skupina žáků s NKS je tak pestrá, že řečové limity můžeme najít prakticky všude (jak v procesu vzdělávání, tak v jednotlivých vzdělávacích oblastech, v úrovni dosažených kompetencí, v začleňování do skupiny...). V současné době existuje velké množství různých forem vzdělávání, takže je-li jedinec motivován k určité profesi, může jí dosáhnout, byť třeba cestou delší, nepřímou (3 + 2 = nejprve vyučení, potom doplnění maturity, absolvování speciálních kurzů – např. zoorehabilitace).

Významným faktorem ve vzdělávacím procesu je aktivita či pasivita, bezradnost, nezájem rodičů daného žáka/studenta. Rodiče často už dlouho dopředu vyjadřují obavy z další vzdělávací dráhy a pracovního uplatnění svého potomka. Mezi nejčastější dotazy patří:

- ▶ Jaká je propojenost a rozdíl mezi učebními obory H a E?
- ▶ Může si udělat svářečské zkoušky? (při doporučení na obor E)
- ▶ Bude mít asistenta pedagoga i na střední škole, jako má/měl na základní škole?
- ▶ Bude mít úlevy k té závěrečné zkoušce?
- ▶ Zvládne řidičák? Když ne, jak dojede do práce?

2.1.1 DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ A STUDENTŮ S NEPLYNULOSTÍ ŘEČI

V rámci vzdělávání žáků s balbuties bychom neměli zapomínat, že běžné verbální školní situace jsou pro dané žáky opakovanou zátěžovou situací. Žáci také

intenzivně prožívají, že osvojené techniky se nedaří vždy úspěšně aplikovat v daných situacích. Proces základního vzdělávání má dopad na vytváření self-efficacy, což je přesvědčení o vlastní způsobilosti podat určitý výkon a mít vliv na události ve svém životě. V průběhu docházky se může manifestovat až polarita výskytu symptomů: absence potíží o přestávkách, manifestující se potíže při hodině. Dochází k minimalizaci řečové produkce v průběhu vzdělávání, vyhýbání se některým situacím (prezentace projektu, hlasité zkoušení), rychlým verbálními reakcím unikovou odpovědí „nevím/nechci“. Žáci s balbuties s vnímáním neúspěšného zvládnání zátěžových situací aplikují vyhýbavé chování.

Může dojít k situaci, kdy učitel nechce stresovat žáka s kocktavostí **zkoušením, vyvoláváním, prezentací**, verbálním projevem, až uplyne většina školního roku a žák se vlastně nemusel nijak verbálně projevovat. Přílišná ochrana nepomáhá rozvoji kompetencí, zejména tomu, aby se žák učil zvládat tyto situace. Proto je vhodné v rámci procesu vzdělávání využívat principu účasti zvládnutí situace (když jedinec vidí někoho podobného uspět v určité situaci, může to posílit jeho vlastní motivaci a ochotu zkusit to a také uspět). Dále je vhodné užívat strategie postupného verbálního otužování (plán, co chci řečově zvládnout: odpovídání v kabinetě, v lavici, ve dvojici, s předchozí přípravou, na známé téma, zopakování jiného sdělení apod.). Problémovou situací bývá i **hlasité čtení**, i když zde je možnost předcházející přípravy.

Pro pedagogy je náročné zpracování absence a přítomnosti řečových obtíží (na výletě nekoktá, ve škole ano, o přestávce nekoktá, při hodině ano, při zeměpise nekoktá, při dějepise ano). Vždy to souvisí s tím, jak dotyčný **subjektivně vnímá** danou situaci, ne jaká ve skutečnosti může být.

Většina balbutiků raději ve škole říká slovo „nevím“ ze strachu z následných potíží v komunikaci i přesto, že správnou odpověď věděli. Poté přichází pocit zahanbení. Studenti trpící kocktavostí mají jistou předtuchu řečových obtíží, která je odvádí od okolního světa a strach z balbuties je zasáhne do té míry, že nevnímají realitu kolem.

U žáků s kocktavostí se také mohou objevit poruchy čtení a psaní. V takovém případě jde o pedagogické mistrovství, kdy učitel provádí žáka jednotlivými formami ověřování vědomostí a znalostí, pokud se nemůže opřít ani o ústní formu, ale ani o písemnou.

■ Příklad

Jan, aktuálně student VŠ technického směru. Zahájil povinné základní vzdělávání bez odkladu v běžné škole. Po nástupu se rozvinula těžká balbuties, takže matka na doporučení odborníků přeřadila chlapce do logopedické školy. Řeč se stabilizovala, přidružila se lehká dysortografie. Od 6. třídy se chlapec vrátil zpět do hlavního vzdělávacího proudu, logopedická péče již neprobíhala, opět došlo ke zvýraznění obtíží kocktavosti. Matka až v 9. třídě docházky kontaktovala logopeda ve školském poradenském zařízení. Byla obnovena logopedická péče.

Chlapec se zajímal o dějepis, finančnictví a informatiku, postupnými kroky došlo k eliminaci oborů s potřebou rychle verbálně reagovat (průvodce na zámku, finanční poradce aj.) a ve spolupráci se krystalizovaly technické obory. Chlapec byl přijat na SŠ – průmyslovku. ŠPZ vstoupilo do kontaktu se školou, ošetřilo formu adaptačního pobytu, připravovalo chlapce na změny a společně s výchovným poradcem školy seznámili nově vznikající třídu s novým spolužákem. Přes tato opatření došlo po přechodu na SŠ opět (a opakovaně) ke zhoršení potíží. Logopedická péče kromě technik řeči byla posílena aktivitami na vytváření self-efficacy. S podporou chlapec úspěšně ukončil SŠ a byl přijat na VŠ. Přes přetrvávající kolísavě přítomnou koktavost má kamarády, záliby a je v profesní přípravě.

2.1.2 DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S JAZYKOVÝMI PROBLÉMY

Kromě **zasazení vlastního komunikačního procesu**, plánování výpovědi, výbavnosti slov a informační přesnosti se potýkají tito žáci (s dysfatickým vývojem) s dalšími oslabeními, která disharmonizují osvojování kompetencí na konci základního vzdělání. Většinou po celou dobu základní docházky žáci bojovali s krátkodobým udržením informací. Přes vynaložené úsilí si získané informace neudrží a mají potíže je funkčně využít. Tito žáci se s obtížemi připravují na čtvrtletní práce, neboť informace několik týdnů staré již nedrží v paměti, nemohou se o ně opírat a učí se je vlastně znova. Proto jsou vedeni k užívání přehledů, schémat a různých tabulek. To znamená, že znalostní báze základního vzdělávání je zaplněna kvalitativně odlišným objemem vzhledem k ročníku. Učivo bylo obvykle zaměřováno na **komplexní, opakovaně použitelné (stálejší) znalosti**, uplatnitelné v širším spektru situací. V průběhu procesu vzdělávání se stabilizovalo psychomotorické tempo, které patří obvykle k pozvolnějším, takže v rámci školy žáci pracovali s menšími objemy úkolů a aktivit než jejich vrstevníci. Vlastní neurovývojová porucha také ovlivnila míru pozornosti, vyšší unavitelnost a potřebu zrelaxovat se po zátěži. I na konci základního vzdělávání je mnohdy zřetelná disproporce mezi fyzickým věkem, zvládnutím zátěže a následnou potřebou relaxace. Nacházíme limity ve využívání potencialit učít se a v autoregulaci jako jádru svébytnosti osobnosti. Lze předpokládat, že pro většinu žáků s jazykovými obtížemi na neurovývojové bázi nebylo možné samostatně plánovat své učení, monitorovat jeho průběh, využívat předchozích zkušeností, formulovat otázky a organizovat si své učební činnosti. Většinou si nevytvořili efektivní styl učení. **Motivace k učení** (proces podporující a usměrňující učení) u těchto žáků výrazně kolísala, byla ovlivněna nejen zájmem o daný předmět / vzdělávací oblast, ale samotnou osobností učitele a případným rozsahem potíží žáka. Proto je nezbytné předcházet vzniku demotivace, kdy žák zpracovává častý jev, že vynaložené úsilí neodpovídá výsledkům. Snadno může docházet k **rezignaci** na zadávané úkoly. Prevencí je využívání vhodného **hodnocení** výkonu žáka. Jako funkční se jeví využívání formativního hodnocení, které má naučit žáka nejen sebehodnocení, ale zejména má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení

výkonů, na odstranění chyb a nedostatků v práci. Neméně významným prvkem ovlivňujícím průběh základního vzdělávání je **pozornost**, selektivní pozornost, přenášení pozornosti. Sledovaní žáci s dysfatickým vývojem řeči neumí zorganizovat čas k učení, využít efektivně čas k učení. Jak bylo výše uvedeno, k základním funkcím souvztažným k řeči patří **paměť**, která je významně zasažena, a dále zase záleží na kvalitě její stimulace a metodách výuky. Nicméně platí obecná zkušenost rychlého zapomínání základních znalostí, vzájemné nepropojování získávaných informací. U žáků dochází jen k pozvolnému rozvoji porozumění mezi informacemi a poznatkovou základnou, kterou žák disponuje, a jeho zkušenostmi. Velkým cílem pro tyto žáky je požadavek na dosažení **jazykové kompetence** tak, že první cizí jazyk bude osvojen na úrovni A2 společného evropského referenčního rámce pro jazyky, druhý cizí jazyk pak na úrovni A1 tohoto rámce. (Někteří klienti s NKS mají druhý cizí jazyk nahrazen prvním cizím nebo českým jazykem.) U žáků s dysfatickým vývojem pozorujeme sníženou schopnost vytvořit si konstruktivní plány s určitým časovým předstihem. Vytvářejí si **strategii** vyčkávání, někdy bez hraničního přijímání návrhů řešení od spolužáků, avšak bez porozumění. Je velmi náročné tyto žáky učit koordinovat cíle a prostředky, učit předpokládat události, naučit pracovat s projekty a dedukcemi, které se vztahují k budoucnosti. Jen pozvolna se daří rozvíjet přechod od krátkodobé k perspektivní orientaci (hodnotnější efekty před krátkodobými). Neméně významným omezením je zadávaný a zpracovávaný **objem práce** žákem s NKS, protože potřebuje více času na zpracování zadání (ať již v ústní, či psané formě), na zpracování a získání informací z textu. Zmenšování objemu by nemělo být rigidně nastavené, ale pedagog by měl pečlivě variovat dle pořadí vyučovací hodiny, předmětu, typu aktivity, vždy s motivací prostřednictvím bonusového úkolu, splní-li si žák svůj objem práce. Bohužel je častým průvodním jevem, že se nelze opřít o kvalitní čtení a psaní, protože dochází k rozvoji **specifických poruch učení** na podkladě řečové poruchy. I v tomto případě se rozsah obtíží rozptýlí od dobré techniky čtení s nízkým porozuměním až k nevýhodným technikám čtení (dvojí čtení / tichý sklad, slabičné, pomalé, těžkopádné čtení) se základním nebo nízkým porozuměním.

Obtíže žáků se promítají nejen do jazykových oblastí (neumějí dobře používat gramatická pravidla, i když je teoreticky znají, vyjmenovaná slova se sice většinou naučí, ale obtížně poznají slova příbuzná, těžko se jim například hledá jiný tvar slova při určování párových souhlásek, těžko rovněž zvládají rozlišení předložek a předpon), velmi náročné je zvládání čtenářství (vedení čtenářského deníku). Komplikace se promítají i do naukových předmětů (nechápují a nepamatují si odborné pojmy, těžko zvládají souvislosti, časové posloupnosti, hierarchii pojmovou – např. z dějepisu). V matematice jsou obtíže vázány na zpracování slovních úloh, geometrii či vícekrokové úlohy.

Na konci kapitoly opakovaně chceme připomenout skupinu žáků, u nichž dochází ke kumulaci řečových obtíží. Z hlediska vzdělávání se jedná o velmi složitou a náročnou skupinu žáků, protože všechny cesty vzdělávání jsou nějakým

způsobem zasaženy (ústní – čtená – psaná). Je velmi obtížné podat obecnou deskripci. Ale jedná se o žáky, kteří se vyjadřují krátce, těžkopádně. V často se opakujících tématech (zájmy, prázdniny, volný čas, rodina) mohou mít osvojené strategie, problémy se mohou jevit jako nevýrazné. Ale při potřebě vzpomenout si na konkrétní, přesné slovo bez významných prodlev, přesně něco vymežit a vysvětlit (pravidla, postup, příběh, událost aj.) se projeví jejich řečová nedostatečnost. V komunikaci a vzdělávání se nelze zcela opřít o psanou formu řeči (čtení/psaní), protože v důsledku řečových obtíží jsou zasaženy i tyto dovednosti. Tito žáci nejsou schopni pracovat s doplňovacími cvičeními, protože bez chybějících písmen nejsou schopni domyslet slovo, vzhledem k rigidním postupům se dopouštějí stále stejné chyby (žák zvyklý doplňovat I/Y doplňuje i ve slově pom-nka I/Y). I pokud mají zvládnutou techniku čtení, oslabení přetrvává u čtení s porozuměním, takže z krátkého textu nezískají požadované informace (viz matematické slovní úlohy).

■ Příklad

Dívka Jana (dvojče A) i sestra (dvojče B) s expresivní formou vývojové dysfázie. Od předškolního věku vzdělávána v systému speciálního školství. Čerpala odklad školní docházky. Docházela do ZŠ logopedické se čtvrtým stupněm podpůrných opatření. V průběhu vývoje a péče se odkryl souběh řečových a motorických obtíží (dysfatického a dyspraktického charakteru). Souběžně s tím byla dívka neurologem diagnostikována jako jedinec s centrální koordinační poruchou (CKP). Od počátku povinného základního vzdělávání se přidružily SPU v těžké formě.

Na druhém stupni ZŠ rodiče odmítli uvolnění z druhého cizího jazyka z důvodu, aby dívka neuzavřeli cestu k vysněné práci záchranáře. Rodiče zajímá, zda si bude dívka moci udělat řidičský průkaz. Dívka přes snahu pedagogů, slovní hodnocení, IVP nejen v jazykových předmětech a vysokou míru individuální podpory dokázala plnit výstupy a osvojovat si potřebné kompetence jen s vysokým úsilím ze všech stran. Rodiče se rozhodli přihlásit dívku na střední školu (soukromou), kam byla ve třetím kole přijata. V průběhu prvního ročníku dívka nezvládala nároky školy, byl řešen přestup na učební obor kategorie H, ve kterém má aktuálně velké problémy. Dívka se cítí nešťastná, neúspěšná, kamarádské přístupy vrstevníků a okolí odmítá.

2.1.3 DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SNÍŽENOU SROZUMITELNOSTÍ

Motorické poruchy řeči s sebou vážou často celkové motorické obtíže. Ve vzdělávání je zpočátku problém zejména v pracovních činnostech a kvalitě psaní, ve smyslu dysgrafie. V závislosti na kvalitě stimulace (či její absence) se mohou obtíže prohlubovat, nebo dochází k pozvolné stabilizaci a kompenzaci. Při dobrém vedení se daří udržet zájem o nevykonnostní sport, spíše ne kolektivní povahy, přesto při hodinách TV manipulace se sportovním náradím (míče, švihadlo) vyžaduje trpělivý a alternativní přístup pedagogů. Při pracovních

činnostech dlouhodobě přetrvávají komplikace při používání předmětů (nůžky, příbor, jehly, zahradní nástroje aj.). Na druhém stupni se komplikace objevují ve cvičné kuchyňce či dílnách, ať se to týká orientace v pracovním místě, jeho uspořádání, dodržení pracovního postupu, nebo kvality jeho provedení. Zůstane-li v úrovni mluveného slova, často tito žáci docházejí ke spontánní strategii krátkého, stručného, jednoduchého vyjadřování/sdělení. Takže krátké, úsečné odpovědi mohou v prvním okamžiku vypadat jako nevychovanost či neochota, ale jedná se o snahu zajistit srozumitelnost sdělení.

2.1.4 DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OBTÍŽEMI V INTERPERSONÁLNÍ KOMUNIKACI

Jednoznačně jsou ovlivněny komunikační kompetence, ale další oblasti mohou zůstat nedotčeny, pokud byly nastaveny vhodné strategie při vzdělávání, při ověřování vědomostí a hodnocení. Emoční nastavení a často úzkostné ladění může zasahovat do aktivity žáka a pracovního tempa, ale neznamená to, že si žák nemůže adekvátně osvojit potřebné dovednosti a znalosti. Méně mohou prosazovat své zájmy a názory, neschopnost dobře vykomunikovat své potřeby se může sekundárně promítat do úspěšnosti při vzdělávání.

Zásadním problémem je prezentace znalostí a vědomostí, transfer do jiných podmínek, s jinými osobami. Tuto kategorii žáků a studentů charakterizuje omezený okruh blízkých vrstevníků.

2.1.5 DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ

O specifických poruchách učení a chování již bylo v předchozí kapitole řečeno mnohé. Aktuálně lze na ně pohlížet jako na celosvětově rozšířený fenomén související s dovednostmi číst, psát a počítat, které v minulosti nebyly z hlediska získávání vzdělanosti a profesionálního začlenění tak významné, jako je tomu nyní. Považujeme-li dnešní společnost za tzv. vzdělanostní, musíme klást hlavní akcent především na funkční gramotnost člověka, tedy nejen na to něčemu se z oblasti školních dovedností naučit, ale také na schopnost získané dovednosti adekvátně a v potřebnou chvíli využít. A v tomto momentě již narážíme na žáky se specifickými poruchami učení a chování, kteří se mohou velice často nejen s ohledem na volbu sekundárního vzdělávání ocitnout v nelehké životní situaci. Ve škole, doma, či dokonce v obou prostředích narážejí na opakované neúspěchy, pocity selhání i méněcennosti, což je předurčuje k prožívání i dlouhodobé frustrace. Potýkají se s nejrůznějšími problémy v oblasti chování, emočního prožívání i ve vztahu k působení ve společnosti (Kocurová, 2002; Michalová, 2019). Jejich postavení je ovlivněno jednak vlastním postojem k sobě samým, ale také postojem rodiny, učitelů a spolužáků.

V současné době většina dětí se SPU i SPCH bývá vzdělávána spolu s ostatními spolužáky v prostředí běžné základní školy, postupně přecházejí do škol

středních, vyšších odborných apod., kde podle hloubky poruchy mají nárok na poskytování podpůrných opatření umožňujících jim vzdělávat se v souladu se svými aktuálními rozumovými předpoklady bez stigmatizace jejich poruchou. U mnohých z nich přetrvávají mírné až závažné symptomy v oblasti čtení, psaní, počítání, a to včetně nespecifických příznaků SPU. Rychlost čtení i správnost bývá často poměrně dobrá, avšak přetrvává nedokonalé porozumění čtenému textu. K lepšímu pochopení jeho obsahu potřebují až několikanásobné čtení textu. Smečková (2010, s. 40) uvádí možný ostych ze čtení nahlas. To se týká naopak těch starších žáků s dyslexií, jejichž hlasitý čtenářský projev je plný chyb, případně velmi neplynulý nebo s ohledem na mluvní tempo překotný, přičemž ale vědí, o čem čtou. Častým jevem bývá naprostý nezáměr o čtení jako zdroj zábavy, zvýrazněný ještě např. převahou trávení času na sociálních sítích, počítačovými hrami apod. Nelze ale opomenout, že kvalitní čtenářské dovednosti, ve všech svých složkách, jsou nenahraditelné po celou dobu studia. Praxí bylo ověřeno, že zkušení čtenáři dosahují vyššího vzdělání a jsou méně ohroženi předčasným odchodem ze vzdělávacího procesu (Hudson et al., 2016). Na druhou stranu nezvládnutá dovednost čtení je bez ohledu na skutečný rozumový potenciál čtenáře nejčastější příčinou školního neúspěchu (Moats et al., 2010).

Písenný projev ve smyslu jeho kvality bývá typicky hůře čitelný až nečitelný, s výskytem převahy gramatických chyb nad specifickými a celkově pomalejším, až extrémně pomalým tempem vlastního provedení. Největším problémem bývá vytvoření stylisticky kvalitního textu. Proto je důležité vést žáky při zpracovávání písenných materiálů k vytváření si dostatečné časové rezervy pro přípravu takového textu a k směřování k osobě, která bude schopna texty před odevzdáním pročíst a jejich kvalitu korigovat.

Častým jevem bývají poruchy paměti, obtíže se zaměřením pozornosti a s plánováním, tedy s oslabenými složkami **exekutivních funkcí**. Narušená bývá krátkodobá paměť a serialita, jejíž dílčí sekvence ovlivní například psaní a opis slov, provádění instrukcí ve správném pořadí. Dále u těchto žáků pozorujeme sníženou schopnost organizovat si čas, chaotické psaní poznámek, problém při vyplňování dokumentů aj. a potíže v oblasti percepce a pohybu (pravolevá a prostorová orientace, rovnováha aj.) (Bartoňová, 2010). Mimo již zmíněné projevy se jedná např. o neschopnost porozumět cizímu jazyku z odposlechu, přestože jedinec např. zná slovíčka a běžně čte cizojazyčný text. Příčinou je porucha fonologického zpracování segmentů vyslovených slov (Pokorná, 2010, s. 188).

U specifických poruch chování postoje okolí spolu se školním selháváním vedou k osamocení žáka a rozvoji opozičního, vzdorovitého, až delikventního chování, nebo k stažení, poklesu sebedůvěry, úzkosti, pocitům viny kvůli vlastnímu neúspěchu, které mohou vyústit až v případné sebevražedné jednání. Do dospělosti často přetrvává emoční nezralost, emoční labilita a sklon k impulzivnímu jednání. Pouze menšina ze skupiny žáků trpících ADHD nemá sociální a jiné psychické poruchy a školní potíže (jejich hlavním problémem je pouze nepozornost a v důsledku toho nedobré školní výsledky), ti pak v období adolescence dosahují

nejlepších výsledků v porovnání s ostatními podskupinami ADHD. Odbornou pomocí potřebuje 30–45% z nich.

Někteří lidé nikdy nezjistí, co stojí za jejich opakovanými neúspěchy při učení. Nikoho nenapadne, že právě poruchy učení mohou za jejich opakované neúspěchy při snaze číst, počítat, psát a bezproblémově porozumět souvislostem. Často tato situace nastává u jedinců se specifickými poruchami chování, tedy s ADHD s přidruženou komorbiditou poruchy chování. U nich se velmi často od dětského věku veškerá pozornost věnuje problémovému chování a obtíže v učení se stanou podružnou záležitostí. Jiní mají tuto poruchu diagnostikovanou příliš pozdě, někdy až v dospělosti. Může to být v případě, kdy rodiče od dětského věku svého syna či dcery odmítají přidělení jakékoliv diagnózy a obtíže v učení u dítěte bagatelizují. Případně nositel této poruchy subjektivně vnímá, že má problém ve čtení, psaní či počítání, ale svým intelektem je schopen obtíže do určité míry kompenzovat a najít si své vlastní strategie k jejich překonávání. I přesto, co bylo na úvod uvedeno, je nezbytné si spolu s Deshlerem (2014) uvědomit, že **brzké rozpoznání specifických obtíží je stále základní prevencí a klíčem k co nejeftivnějšímu snižování dopadů těchto poruch na vzdělávání a život jedince a k jeho celkové větší životní spokojenosti.**

2.2 Dopady do zaměstnatelnosti u žáků s NKS a SPUCH

Dobré zaměstnání je rozhodujícím faktorem nejen pro ekonomické zabezpečení jedince a s přicházející dospělostí i jeho rodiny, ale je také velmi významným, přímo rozhodujícím činitelem integrace jedince do společnosti. K uspokojování potřeby seberealizace je nutná smysluplná práce. Ta ovlivňuje kvalitu života mnohem intenzivněji než ostatní faktory. **Kvalita života** může být ovlivněna projevy poruchy, záleží však na osobnosti jejího nositele, na prostředí, ve kterém žije, na procesu zrání, učení, motivaci a na sociálních vztazích.

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, by měl být oporou pro osoby se zdravotním postižením. Jak bylo uvedeno výše, základním problémem u naší cílové skupiny je to, že nevyskytují-li se jiné „zdravotní“ problémy, nejsou z hlediska legislativy osoby s NKS ani SPUCH považovány za zdravotně postižené. Proto také informace o zaměstnanosti osob s těmito poruchami jsou útržkovité, nesystematické, neevidované. V našem textu se hodně opíráme o zkušenosti zprostředkované našimi dospělými klienty s NKS a SPUCH.

Zaměstnatelnost je schopnost jedince uplatnit se na trhu práce, a to v poměrně krátkém čase, s využitím jeho znalostí, schopností a dovedností, bez zásadní ztráty sociálního statusu a kvality života. Zaměstnatelnost tak představuje souhrn různých faktorů, které jedinci umožňují zaměstnání získat, v zaměstnání zůstat (udržet si ho), příp. postupovat v profesní dráze. Z této charakteristiky je

zřejmé, že zaměstnatelnost zahrnuje nejen osobnostní složku jedince (zejména vlastnosti, dovednosti, postoje či motivace), ale významnou roli u ní hrají i vnější vlivy (hospodářská či demografická situace, regulace trhu práce atd.).

Z pohledu zaměstnanosti je v obecné rovině vhodné rozlišovat mezi bariérami objektivními a subjektivními. Mezi subjektivní bariéry se řadí zejména zdravotní limity a důsledky z nich vyplývající, v osobní rovině jedince např. nízké sebevědomí, nedostatečné vzdělání či ztráta motivace uplatnit se na trhu práce. Pod objektivními bariérami je nutno rozumět bariéry na vůli jedince nezávislé, tj. bariéry mající svůj původ v okolí jedince a společnosti, v níž jedinec žije.

Významným prvkem limitujícím osoby s NKS a SPUCH je snížená osobní adaptabilita, flexibilita a schopnost sebeorganizace.

2.2.1 DOPADY DO ZAMĚSTNATELNOSTI U OSOB S NEPLYNULOSTÍ ŘEČI

Existuje však skupina osob s balbuties, které i přes tento handicap nemají problémy se zvládnutím pohovoru na nové místo, začleněním do kolektivu, zvládnutím profesní komunikace. Ale u určité skupiny absolventů s balbuties můžeme pozorovat základní projev logofobie – vyhýbavé chování. Vyhýbavé chování zasahuje jak jednoduché, každodenní situace, tak také tzv. oficiální situace. U některých jedinců je tato obtíž ještě zkomplikována vysokou úzkostností.

Výběr školy a profesní profilaci u balbutiků značně ovlivňují jejich dosavadní komunikační zkušenosti, používané kompenzační strategie, způsob zvládnutí závažných situací, přítomnost zvýšené psychické tenze, zvýšené úzkostnosti, negativní sebehodnocení a osobnostní nastavení, a to více než rozsah a závažnost neplynulostí. Často pak hledají zaměření, „kde nebudou muset mluvit“, a nevyužijí svého nadání. Jejich jazykové schopnosti mohou být na dobré úrovni, ale prezentace těchto schopností je limitována realizací – neplynulostmi v řečovém projevu, které mohou být doprovázeny i dalšími projevy – narušeným koverbálním chováním, zvýšenou námahou při komunikaci. Při dobře nastavené podpoře, společně s logopedickou intervencí, může být výběr školy poněkud méně závislý na řečových obtížích balbutika, než se předpokládá. Výběr zaměstnání, kde bude muset více komunikovat, pak může být pro daného žáka i výzvou a strategií pro zvládnutí či překonávání vlastních obtíží. Lze vybrat i zaměření postavené na jazykových schopnostech a dovednostech, které však nemusí sám prezentovat (např. překladatel). I profese, které předpokládají určitou úroveň komunikace, může osoba s koktavostí vykonávat (např. lékař, právník). Přesto jsou oblasti, které i přes touhu osoby s koktavostí a řadu potřebných předpokladů a dovedností v nich pracovat jsou více nedostupné. Jde o zaměstnání, kde je potřebná rychlá reakce při komunikaci, rychlé odpovědi (např. pilot).

Osoby s balbuties se setkaly s takovými přístupy, kdy po zaslání životopisu bylo vše v pořádku, ale když přišlo na pohovor, zaměstnavatelé jim dávali jasně

najevo, že o ně nestojí. Kariérová identita (soubor kariérových a pracovních očekávání a aspirací jedinců) je často u osob s balbuties definována níže vzhledem k schopnostem jedince.

2.2.2 DOPADY DO ZAMĚSTNATELNOSTI U OSOB S JAZYKOVÝMI PROBLÉMY

Student s dysfázií je často limitován svými deficity v jazykových dovednostech již po celou dobu vzdělávání, které je primárně založené na verbálních dovednostech – řada poznatků je předávána pouze verbálně, žák musí verbálně prezentovat své znalosti, zapamatovat si velké množství informací. Nejde jen o předměty v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazykové komunikace, naukových předmětů (dějepis, přírodopis, zeměpis), ale zasaženy jsou i další oblasti vzdělávání, u kterých se obecně nepředpokládá vliv jazykových schopností (matematika, informatika, fyzika, chemie, výchovy). To ovlivňuje jeho úspěšnost, možnost rozvoje dalších dovedností, následně i jeho profesní výběr. Opět jsou důležité další charakteristiky, jako jsou kognitivní schopnosti, paměť, pozornost, ale i temperament žáka, jeho osobnostní ladění. Výrazným faktorem je pak nejen dosavadní podpora odborná (ve škole, logopedická intervence aj.), ale také podpora a péče v rodině.

Od toho se odvíjí výběr dalšího profesního zaměření u žáků s dysfázií. Jsou žáci, kteří s dobrou podporou zvládnou studium střední školy a následně i vysokoškolské studium, často se jedná o technicky zaměřené obory. Vzhledem k objemu a nárokům středoškolského studia na jazykové schopnosti a dovednosti se však častěji setkáváme s volbou učňovského oboru s možností následného doplnění středoškolského vzdělání.

I na učebních oborech se žáci mohou setkávat s množstvím verbálních informací, které si musí zapamatovat a umět odprezentovat. Jedná se např. o pracovní postupy, popis receptů, ingrediencí, odborné názvy. Pro některé žáky s dysfázií, i když zvládají dobře dané postupy prakticky, jsou tyto požadavky velmi náročné a kvůli nim nemusí zvládat úspěšné zakončení tříletého učebního oboru. Z uvedených důvodů volí alternativu dvouletého učebního oboru či učební obor kategorie E.

Tato skupina absolventů je asi nejvíce riziková pro získání zaměstnání. Tyto osoby mohou mít obtíže s porozuměním inzerátům s nabídkou práce. Zacvičení do pozice, osvojení používání pracovních nástrojů, obsluha přístrojů, organizace a plánování práce jsou aktivity, na které mohou potřebovat delší časový úsek, než bývá obvyklé. Adaptace na chod daného pracoviště, potřeba reagovat na změny v režimu, řešit nečekané nestandardní situace, to jsou pro dané osoby náročné úkoly a mnohdy je řeší neefektivně, a to opakovaně.

Mohou mít také velmi často nepořádek na pracovišti, na stole a ve svých věcech. V pracovním procesu zapomínají podklady k práci, mohou mít problémy s orientací na pracovišti a velmi často chaoticky manipulují s interní poštou. Dochází

u nich častěji k dokončování práce po termínu (práci odevzdávají později) kvůli vlastní chaotičnosti a neorganizovanosti. Objevují se problémy se zapamatováním si jmen kolegů.

Osobní pohovory a psaní motivačních dopisů jsou náročnou situací. Komunikace z mnoha okruhů (finance, odbornost, pracovní povinnosti) se mohou jevit náročné a jedinec může působit zmateně, méně funkčně. Úspornost ve vyjadřování může být vnímána zaměstnavatelem jako menší zájem apod.

Úvodní fáze pracovního poměru – zajistit si požadované dokumenty, vyřídit si potřebná vyšetření, dodržet lhůty, zorganizovat si jednotlivé úkony aj. – může být pro některé jedince náročná a složitá. Dobře se zorientovat na pracovišti, dílně, budově, užívat vnitřní komunikační systém, pamatovat si přidělené kódy, neztrácet kartu zaměstnance je pro jedince s přetrvávajícími dysfatickými obtížemi též náročné, adaptace jim může trvat více času a mohou se během ní dopouštět četnějších chyb. Zpočátku je častější i pomalejší tempo, které vychází z oslabení řízení a plánování činností. Při zácviku je možné očekávat i menší míru kladených otázek jedince s přetrvávající dysfází (*mě to napadne až potom doma*), protože neumí v dané situaci rychle vyhodnotit, kterou informaci nezachytil, nezpracoval a potřebuje ji získat.

Pro některé jedince je typická rigidita postupu, což vede k tomu, že pokud se jen mírně změní podmínky, stále mají tendenci pracovat dle původního schématu, bez ohledu na danou změnu.

2.2.3 DOPADY DO ZAMĚSTNATELNOST U OSOB SE SNÍŽENOU SROZUMITELNOSTÍ

Tato skupina osob je limitovaná v profesích se zvýšenou potřebou komunikace. Limity se vytváří tam, kde jsou požadavky na srozumitelnost projevu – např. telefonní operátor, popř. kde je potřebné vysvětlovat nějaké postupy, obsluhu přístrojů a robotů, konkrétně např. koordinátor konferencí, setkání, práce na přepážce, pracovník infocentra.

Ke konfrontaci dochází právě při osobních pohovorech, kdy se zaměstnavatel setkává s reálným komunikačním projevem uchazeče v kontextu doloženého životopisu.

Je možné, že si daný jedinec vytvořil efektivní komunikační strategie, které ho nebudou limitovat např. při edukaci lyžování či jiných, např. sociálních pracích, kde je komunikace doplňována jinými dovednostmi a postoji.

2.2.4 DOPADY DO ZAMĚSTNATELNOST U OSOB S OBTÍŽEMI V INTERPERSONÁLNÍ KOMUNIKACI

Informace a zkušenosti se zaměstnáváním těchto osob jsou kusé. Jedním z důvodů je také to, že cesta k dospělosti s přetrvávajícími obtížemi v interpersonální komunikaci (mutistické chování, mutistické projevy) se může vyskytnout u osob

s běžným intelektem, ale v průběhu vývoje se mohou obtíže rozvinout do psychiatrických obtíží. Některé z nich mohou dobře reagovat na farmakologickou péči (medikaci). V kombinaci s psychoterapeutickou péčí mohou některé osoby dobře zvládat opakující se komunikační situace v rámci pracoviště. Pro mnohem více osob budou vhodná chráněná pracovní místa.

Zásadním okamžikem ovlivňujícím získání zaměstnání je pracovní pohovor, který může vést k vyhýbavému chování, odtažitě komunikaci, nepřístupné, mlčenlivé komunikaci, která poptávajícího zaměstnavatele bez informací může přimět k vyřazení uchazeče. Při případném nástupu na pracoviště jsou tyto osoby ohrožené tím, že jsou pasivní v získávání informací důležitých pro chod pracoviště, a z toho následně mohou vznikat nesoulady a konflikty.

2.2.5 DOPADY DO ZAMĚSTNATELNOST U OSOB SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ

Informování budoucího zaměstnavatele o specifické poruše může mít vliv na budoucí úspěšnost, resp. neúspěšnost v získání a udržení zaměstnání, neboť ne všichni zaměstnavatelé situaci jejich nositelů chtějí chápat. Diagnostická etiketizace může být stigmatizující a u dospělého člověka může vést až k vyloučení ze sociální skupiny.

Je nezbytné si uvědomit, že zaměstnatelnost do určité míry ovlivní již prvotní volba povolání žáka, která nastupuje v období časně adolescence, tj. v době fyzického a psychického dospívání, kdy žáci nemají plně rozvinutou schopnost realistického sebehodnocení (zejména pak žáci se SPU a ADHD). Žáci navíc volbu povolání subjektivně vnímají jako obtížný úkol, důsledkem bývá, že se na konci základní školy poměrně často nerozhodnou optimálně, brzy přicházejí na to, že jejich volba nebyla správná a v řadě případů jsou nuceni provést reorientaci (srov. Hořánková et al., 1995). Celkově nepříznivou situaci potvrzuje i skutečnost, že podíl středoškoláků, kteří zůstávají po absolvování školy ve svém oboru, klesá (srov. Křížová et al., 2008; Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008a).

Častým problémem vyskytujícím se při profesní orientaci žáků se specifickými poruchami učení a chování je neadekvátní představa rodičů o možnostech jejich dětí, bez reálného náhledu na jejich skutečné znalosti a dovednosti. Nedostatečně rozvinutá gramotnost (individuální schopnost číst a psát) nebo oslabení v jazykové složce mohou být zásadní překážkou především v případě, když se žák spolu s rodičem domnívají, že problém s gramatikou a čtením či přístupem k plnění povinností a kvalitou pozornosti pro žáka končí s ukončením základní školy. O tom svědčí např. problematika dlouhodobě nezaměstnaných jedinců s dyslexií či s ADHD.

Kromě čtení, psaní a počítání mohou mít dospělí s dyslexií potíže s porozuměním a vyjadřováním při běžné pracovní komunikaci (např. obtížně vyjadřují slovy své myšlenky, používají kratších vět, dělají delší pauzy v průběhu sdělení i v méně vhodných chvílích).

Poruchy chování a emocí, deprese, úzkost, stres a zmátek jsou dalšími častými sekundárními symptomy, se kterými se dospělí se SPUCH musejí opakovaně konfrontovat (Brunswick, 2012; Ried, Kirk, 2002). Obtíže se mohou vyskytovat v organizování přidělené pracovní povinnosti, jedinci se SPUCH si často stěžují na „ztrátu pojmu o čase“, cítí se přetíženi, nedokážou si stanovit pracovní priority. Obzvláště ti s ADHD se nechávají pocitově ovlivnit nesympatickými spolupracovníky, extrémněji ve srovnání s ostatními se nechají rozptýlit změnami na pracovišti, hlukem, změnou prostoru vymezeného k práci aj.

Dospělí se SPUCH uváděné obtíže mít mohou, ale nemusí rozhodně vykazovat všechny z nich – každý člověk s touto poruchou je neopakovatelnou, jedinečnou osobností. Jeho obtíže jsou zcela individuální a sehrává u něj výraznou roli schopnost je kompenzovat. Na rozdíl od dětí si navíc dospělý může zvolit, kam půjde pracovat, aby nebyl náročností svého zaměstnání frustrován. Proto někteří dospělí jedinci preferují zaměstnání s převahou manuální aktivity přesto, že by měli předpoklady vykonávat i mnohem náročnější profesi. Jejich nedostatečné teoretické vědomosti a omezený všeobecný rozhled mají na pracovní uplatnění nezpochybnitelný vliv.

Moody (2013) míní, že obtíže jedinců s dyslexií pramení spíše než z nedostačující gramotnosti ze špatné organizace práce, nedostatečně rozvinutých sociálních dovedností a nedostatečného zvládnutí situací spojených s častými změnami na konkrétní pracovní pozici. Skutečně, k překonávání překážek způsobených dyslexií je mnohdy nutné poradit konkrétním klientům, jak si mohou ulehčit svou práci ztíženou specifickými obtížemi jak v zaměstnání, tak při studiu na vysoké škole, v rámci celoživotního vzdělávání apod. Dnes již jednoznačně lze hledat velkou pomoc v existujících moderních technologiích.

Při dobře zvolené studijní cestě jedinci se specifickou poruchou učení nemají ve svém zaměstnání výraznější problémy. Jiná situace je u ADHD. Pro tyto poruchy v jejich zvýrazněné formě je typickým jevem neschopnost adaptace a dalšího fungování ve společnosti, která s sebou přináší nejrůznější důsledky. Mezi jinými například obtíže v hledání zaměstnání a zařazení se do pracovní činnosti, problémy se sebekázní a sebekontrolou, problémy v oblastech každodenních činností. Typickým jevem je časté střídání zaměstnavatelů.

2.3 Dopady do sociální integrace u osob s NKS

Na sociální integraci se díváme jako na přirozený jev, který se týká každého člena společnosti. Spojitost mezi sociální integrací a problematikou osob s NKS nemusí být na první pohled dostatečně zřetelná, ale jedná se o spojené nádoby. Začlenění do skupiny souvisí s efektivní a funkční komunikací, proto mnoho jedinců si nějakým způsobem prožilo složitou cestu do kolektivu. Zatímco v předškolním věku je to častým tématem rodičů (prožíváním zejména matek), s narůstajícím věkem toto prožívání přechází právě na osoby s NKS. S uvědomováním si svého

řečového handicapu vnímá komunikaci jako stresující, nezbytným zpracováním občasných nevhodných reakcí okolí začíná snižovat své sebevnímání. Právě osobní zkušenosti se začleňováním do různých skupin (třída, oddíl, kroužek, parta, brigáda) výrazně ovlivňují rozvoj self-efficacy.

2.3.1 DOPADY DO SOCIÁLNÍ INTEGRACE OSOB S NEPLYNULOSTÍ ŘEČI

Sledování osob s narušenou komunikační schopností v oblasti sociální integrace je často zmiňováno u jedinců s koktavostí. Řada studií sleduje vztah chronické úzkostnosti a rozvoj sociální fobie u osob s koktavostí a potvrzuje, že se vyvíjejí jako důsledek života s koktavostí. Osoby s koktavostí také častěji očekávají menší úspěšnost při pohovoru do zaměstnání i v samotném zaměstnání, předpokládají diskriminaci a podceňování.

Vrstevníci mají výrazný vliv na vývoj a ověřování self-efficacy u konkrétní osoby. Jestliže má daný jedinec narušené či ochuzené vztahy a se svými vrstevníky nevychází, nepříznivě to ovlivňuje růst vnímané vlastní účinnosti. Vede to k nízké self-efficacy. Je to „bludný kruh“, protože nízká self-efficacy vytváří v jedinci samém překážky k úspěšnému navázání vztahů a celkové adaptaci mezi vrstevníky. Může to vést až k sociální izolaci. U osob s balbuties můžeme pozorovat různé trendy v míře sociální integrace.

Obvykle technické vymoženosti pomáhají osobám s postižením, ale zrovna telefonování je pro osoby s balbuties také zatěžující, s tendencemi eliminovat např. telefonické domlouvání pracovních schůzek.

2.3.2 DOPADY DO SOCIÁLNÍ INTEGRACE OSOB S JAZYKOVÝMI PROBLÉMY

Osoby s přetrvávajícími jazykovými obtížemi vnímají v různé míře své začlenění do skupiny. Jde o proces, do kterého se promítá nejen postoj a péče rodiny od raného věku, ale aktivita rodiny, zkušenosti se začleňováním do různých mimoškolních skupin. Také školní zkušenost – spoléhání na podporu dospělého, přenechávání rozhodování druhému – bude působit kontraproduktivně při sociální integraci. Tyto osoby jsou limitovány pozvolnějším psychomotorickým tempem, potřebou delší časové dotace na porozumění situaci, orientaci v situaci tak, aby mohly hledat a nabízet řešení. Osoby s přetrvávající dysfázií se cítí nejisté ve formulaci sdělení, hodnotě informací, jejich přesnosti a rozsahu, což často řeší strategií únikovou, vyhýbavou, což opět může vést ke komplikacím v sociální integraci.

Osoby s přetrvávajícími jazykovými deficity jsou méně zdatné ve fungování ve skupině, čerpaly podporu k začlenění v pozdějším věku než jejich vrstevníci, proto jejich vnímaná osobní účinnost není dostatečně rozvinuta a regulace sociálního chování může nést znaky mladších, nezralých jedinců vzhledem k fyzickému věku. Jedinec, kterému se dostalo dostatek přiměřených zkušeností, chápe

mnohem lépe svět kolem sebe, a co je důležité, zná lépe sám sebe a své prostředí. Nízký pocit sociální účinnosti a nepřijetí vrstevníky může u dítěte vést ke snižování sebehodnocení. Škola může nevhodným srovnáváním u žáků s NKS nebo ne tak dobře připravených dětí způsobit jejich nečinnost. Složitě je období adolescence, které je pro mnohé velmi náročné, a to především ve zvládnání nových situací spojených s nároky přibližující se dospělosti, např. jak se úspěšně vypořádat s nežádoucími, ale i žádoucími situacemi, se kterými neměli předchozí zkušenost. Proto podpora vytváření přiměřeného self-efficacy patří k preventivním opatřením sociální izolace jedince. Rozvoj přiměřeného sebehodnocení můžeme pozitivním směrem ovlivňovat autentickou zkušeností, zprostředkovanou zkušeností, facilitací (ve smyslu povzbuzování), čímž snížíme možnost sociální izolace.

2.3.3 DOPADY DO SOCIÁLNÍ INTEGRACE OSOB SE SNÍŽENOU SROZUMITELNOSTÍ

Osoby se sníženou srozumitelností by neměly mít problémy s plánem výpovědi, vnitřní strukturací vyprávění. Jejich základní problém je vázán na formální stránku – zvukovou, srozumitelnost. Postoj společnosti je k mírným projevům výslovnostních odchylek dost benevolentní, takže jedince nijak výrazně neomezují. My ale máme na mysli jedince se závažnými problémy ve srozumitelnosti, kterému i přes přiměřený slovník a syntax posluchač nerozumí. Často dochází v rámci komunikace k opětovnému požadavku zopakovat řečené, a přesto si někdy posluchač není jist obsahem sdělení. To prodlužuje čas rozhovoru, přesto je výsledek nejistý. Pokud jedinec intenzivněji prožívá takovéto situace, začne si vytvářet nejen vyhýbavé strategie, ale také minimalizovat svou řečovou produkci (stane se málomluvným), popřípadě opouští komunikační cíl, je-li požádán o zopakování sděleného. Může docházet ke komunikační izolaci.

2.4 Dopady do sociální integrace osob se SPUCH

Kvalita adaptivních funkcí se u osob se specifickými poruchami učení a chování často pohybuje na úrovni nižšího průměru. Rozdíl mezi adaptivním fungováním a IQ bývá vyšší (s výjimkou jedinců s poruchami autistického spektra) právě u dětí s ADHD v porovnání s jinými psychiatrickými diagnózami. Z výzkumů vyplývá, že čím větší je rozdíl mezi IQ a adaptivním chováním, tím závažnější mají tito jedinci problémy v socializaci (Barkley, 1998). Ti, kterým je diagnostikována porucha ADHD až v dospělosti, mají oproti jedincům diagnostikovaným již v dětství většinou vyšší intelekt a méně problémů se školní úspěšností a fungováním ve společnosti obecně. Obraz projevů poruchy bývá většinou u dívek ve srovnání s chlapci méně závažný (Darling-Hammond, 2000; Michalová a kol., 2013).

Velice důležité je vést žáky se SPUCH k uvědomění, že hodnocení výkonu ve škole není alfou a omegou života. Nejdůležitější je nalézt žákům se SPUCH oblast,

v níž se mohou realizovat, aby dělali něco, co je uspokojuje, v čem mohou i vynikat a co může případně přispět v budoucnu k jejich profesnímu a společenskému uplatnění.

Na druhém stupni základní školy se žáci začínají diferencovat na ty, kteří budou dále studovat, a na ty, kteří se vyučí – úspěch ve škole už není cílem, jako tomu bylo u mladšího školáka, ale prostředkem k dosahování dalších cílů (přijímací zkoušky na střední školy).

Možná školní neúspěšnost žáků se SPUCH ovlivňuje tři základní oblasti života – jeho další profesní kariéru, situaci a vztahy v rodině a celou jeho osobnost.

Úspěšné dítě je za námahu spojenou s učebními činnostmi odměňováno dobrou známkou a zároveň stoupá pozitivní hodnota jeho role žáka. Zejména učitelé jsou více respektováni, mají často větší prestiž i ve vrstevnické skupině. Naproti tomu dítě neúspěšné, které učení věnuje stejné a mnohdy i větší úsilí, tohoto ocenění přes vynaloženou snahu nedosáhne.

Matějček (1995) hovořil v této souvislosti o „nezaslouženém neúspěchu“ dítěte, při kterém jeho dobrá snaha a špatný výkon nápadně kontrastují a vytvářejí tak nebezpečnou situaci pro vývoj celé osobnosti, včetně postoje k učení a pozdějším nápravným snahám.

Sekundárně jsou narušeny i vztahy v rodině, školní neúspěch dítěte rodiče často vnímají jako své selhání v rodičovské roli a negativní emoce s tím spojené přenášejí, často nevědomě, na dítě.

Zároveň ve smyslu sociální integrace žák potřebuje mít jistotu, že je součástí třídy a že je spolužáký přijímaný, **chce dosáhnout v hierarchii třídy pro něj uspokojivé pozice**. U ADHD chování dítěte však často odráží způsob, kterým k němu přistupuje široké sociální okolí, a míru, do jaké toto okolí akceptuje jeho vnější behaviorální projevy. Potřebuje se osamostatnit, a vyhledává tudíž vztahy s vrstevníky, kteří mají podobné problémy jako on. *„Vrstevnická skupina má specifickou a často nezastupitelnou roli při získávání pocitu vlastní autonomie“* (Macek, 2003, s. 58). **Její význam je nenahraditelný** i při sebelepším vztahu dospívajícího s rodiči. Poskytuje cvičný prostor pro hledání a upevňování nových forem a způsobů chování. Skupinová identita se stává podporou identity individuální, která je její pomocí částečně definována. **Takto se snižuje individuální zodpovědnost** a zvyšuje se pocit sebevědomí, sebejistoty a moci, které by jedinec pravděpodobně nedosáhl (Vágnerová, 2000).

Vrstevníci tedy dospívajícímu pomáhají zakotvit se v procesu četných biologických a psychosociálních změn, stejně jako mohou suplovat rodičovskou podporu v období emancipace od rodiny. Vrstevnická skupina poskytuje pro dospívajícího přijatelnější normy chování a stává se vzorem standardů chování a rozhodování. Členství ve vrstevnické skupině dospívajícím také dodává určitý sociální status (Macek, 2002, 2003).

U žáků se specifickými poruchami učení se na konci povinné školní docházky nejvíce setkáváme s projevy platnými pro dospělé (Barlett, Moody, 2004):

- ▶ Pocity studu a viny – vnímají se jako méněschopní, a pokud se nepodaří tyto pocity minimalizovat, mívá to dopad na jejich profesní kariéru.
- ▶ Nedostatek sebedůvěry, nízké sebevědomí – souvisí s častou kritikou ve škole i v domácím prostředí.
- ▶ Zmatek a neporozumění vlastní osobě – nejsou si jisti svými schopnostmi, neboť častěji zažívají krajní situace; někdy jsou na tom mnohem lépe při plnění určitého kognitivně náročného úkolu, vzápětí selžou.
- ▶ Frustrace a vztek – dlouhodobé pocity frustrace vedou k vzteku a zlobě vůči sobě nebo vůči okolí.
- ▶ Úzkost, strach, panika – například z toho, že něco nezvládnou, že je někdo ztrapní nebo se ztrapní sami.
- ▶ Emoční rozlady, zoufalství, až deprese – emocionální obtíže tohoto typu se zpravidla objevují u jedinců, kteří dlouhodobě čelí neúspěchům, opakovaně přes svou snahu selhávají v profesní přípravě.

U žáků se specifickými poruchami chování **se hyperaktivita s příchodem adolescence zmírňuje. Právě klesající hyperaktivita v tomto věku rozšířila mýtus o ústupu ADHD spolu s dospíváním.** Socializace ale probíhá v dospívání u jedinců s ADHD obvykle nápadně, i když individuálním způsobem a různým tempem, v závislosti na somatických změnách, změnách osobnosti i na sociálních vlivech prostředí.

Osamostatňování v sobě nese základní konflikt, rozpor mezi potřebou emancipace, nezávislosti a potřebou stability, která představuje jistotu a bezpečí. Často zmiňovaným názorem je, **že jedinec tohoto věkového období chce svobodu a privilegia dospělých s odpovědností, péčí a ochranou dítěte** (Michalová a kol., 2013). Množství a variabilita vztahů k vrstevníkům se zvětšují. Jejich smyslem je poskytovat sociální ocenění a novou jistotu, kterou dospívající odpoutáním od rodiny částečně opouští.

Vztahy s vrstevníky mohou mít skupinový nebo párový charakter. Skupina je důležitým socializačním činitelem, významně ovlivňuje hodnocení, postoje a zájmy svých členů. Funguje zde identifikace a nápodoba, hodnocení skupiny se postupně stává důležitou součástí sebehodnocení jedince. **Jedinec s ADHD nebývá připravený zvládnout zodpovědnost za své chování. Pokud rodiče veškerou odpovědnost přesunou pouze na své dospívající dítě, ve většině případů tuto samostatnost a přemíru zodpovědnosti nezvládne.**

Až 30 % takovýchto dospívajících experimentuje s drogami, kouří, propadá hazardním nebo počítačovým hrám. Zhruba stejný podíl jedinců s ADHD se vyznačuje asociálním a někdy i antisociálním chováním. V rodině dochází k defektním vztahům mezi dospívajícím a rodiči, prohlubuje se jejich vzájemné nepochoopení, až nesnášenlivost. Více než polovina dospívajících s ADHD opakuje ročník na střední škole nebo je dokonce vyloučena. Nejde jen o to, zda je dotyčný

zvyklý být ve škole úspěšný, ale i o to, zda má vůbec nějaký důvod snažit se podávat dobrý výkon i do budoucna. **Pokud dosahovaný úspěch nepředstavuje pro dotyčného žádnou hodnotu** či pokud by úspěchu chtěl dosáhnout, ovšem za podmínky velkých ústupků a překonávání složitých problémů, častěji volí ne-prospěch.

2.5 Osobnostní zvláštnosti vyplývající z postižení

Mluvit v obecné rovině o osobnostních zvláštnostech osob s NKS a SPU je prakticky nemožné, protože jde o individuální spojení biologických, psychologických a sociálních aspektů každého jedince. Přesto se o to pokusme.

2.5.1 OSOBNOSTNÍ ZVLÁŠTNOSTI VYPLÝVAJÍCÍ Z NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Osobnost je souborem relativně stálých psychických procesů, stavů a vlastností, které se promítají do celkového stylu prožívání a jednání člověka.

Obtíže ve verbální komunikaci mají vliv na vývoj osobnosti dítěte a dospívajícího. Narušený vývoj řeči má negativní vliv na rozvoj poznávacích procesů a socializaci, snížené komunikační schopnosti se promítají i do sociálních vztahů dítěte.

Opožděný vývoj řeči bývá spojen také s opožděným psychomotorickým vývojem, zejména v oblasti koordinace pohybů a jemné motoriky ruky a mluvidel. Snížená schopnost verbálního dorozumění se promítá také do deficitů v oblasti poznávacích schopností, zejména tzv. krystalická inteligence (na výchově a prostředí závislá) bývá snížena, zatímco fluidní inteligence je nedotčena. Snížená koordinace jemné motoriky a vizuomotoriky se promítá do pomalejšího pracovního tempa, opožděného grafomotorického vývoje. Snížená sluchová percepce se pak promítá nejen do obtíží ve výslovnosti, ale i do osvojování trivia (čtení, psaní).

U závažnějších vad řeči, kdy je oslabené nejen slovní vyjadřování, ale i porozumění mluvené řeči, může docházet až ke kognitivní a sociální subdeprivaci dítěte. Dítě preferuje názorné podněty, dochází k opoždění vývoje abstraktního myšlení a chápání a osvojování abstraktních pojmů, dítě často zaměňuje podobné pojmy. Tato komunikační nedostatečnost může mít vliv na vztah s vrstevníky a vést k uzavření dítěte či dospívajícího do sebe. Děti s NKS mívají obtíže slovně vyjádřit své potřeby a prožitky, což pak může vést ke zvýšené frustraci a neadekvátním emočním reakcím a chování (vzteky, agrese).

Podle Galénovy definice temperamentu coby celkového citového ladění osobnosti a převládající nálady rozlišujeme čtyři typy: flegmatik, choleric, sangvinik a melancholik. S tímto rozdělením pracují také Eysenckovy osobnostní dotazníky, které typy osobnosti rozlišují podle tří základních dimenzí: extraverte/intraverte, stabilita/labilita a psychotismus. K těmto faktorům přidává tzv. Velká

pětka (Big Five) další tři základní faktory osobnosti: otevřenost vůči zkušenosti, svědomitost, přívětivost.

Žáci či studenti s NKS dle našich zkušeností ve větší míře tíhnou k introverzi a labilnímu způsobu prožívání. Bývají většinou spíše uzavření, zakřiknutí, úzkostliví. Tyto jejich vlastnosti a způsoby prožívání a jednání bývají důsledkem řečové vady, větší míry uzavřenosti shledáváme u klientů s receptivní vývojovou dysfázií, dále pak balbuties a expresivní formou vývojové dysfázie. Zvýšený neurotismus, labilita souvisí se sníženou frustrační tolerancí, úzkostným prožíváním, zvýšenou tendencí k psychosomatickým obtížím.

Dle Eriksona je období předškolního věku obdobím konfliktu mezi vlastní iniciativou a pocity viny, obdobím vývoje svědomí. Děti s NKS narážejí na obtíže v komunikaci s druhými, mohou se stahovat do tzv. svého světa, nezdídka vykazují autistické rysy, které na rozdíl od PAS s rozvojem verbální komunikace ustupují. Období mladšího školního věku je obdobím snaživosti ve školní práci, u dětí s NKS se často začínají kromě ustupujících řečových obtíží projevovat i známky SPU, úsilí vynaložené na osvojení trivia bývá neúměrné k dosaženým výsledkům, může se rozvíjet pocit méněcennosti, uvědomování si vlastních nedostatků a s tím spojené snížené školní sebepojetí. V období staršího školního věku, s nástupem pubescence sebekritické nazírání na sebe sama může gradovat, zejména v případě přetrvávajících obtíží ve verbální komunikaci, přetrvávající vady výslovnosti či projevů balbuties. Toto období je dobou hledání vlastní identity, svých sociálních rolí, životních cílů a hodnot. Podrobnějším zkoumáním prožívání, žebříčku hodnot a motivací můžeme zjistit, že stažený, navenek introvertní klient není se svou sociální rolí a vystupováním spokojen, touží po společnosti druhých a společných zážitcích, zvýšená stydlivost, která je důsledkem NKS, však brání uspokojivému naplnění těchto potřeb, klienti se cítí frustrovaní. V období dospívání může být alternativním nástrojem sebevyjádření kresba, tanec, pohyb, zpěv, kreativní psaní apod. Je důležité tyto projevy podporovat, pokud možno již od předškolního, případně mladšího školního věku. Děti výukově méně úspěšně tak mohou mimo jiné zažívat korektivní zkušenost úspěchu, která podpoří jejich sebevědomí.

Vždy bude určitá skupina jedinců, kteří budou považovat svůj handicap za výzvu, která je bude burcovat a aktivizovat, probudí v nich neskutečnou sílu a energii se s problémem poprat. Ale větší část takto postižených jedinců svůj handicap výrazně prožívá a s tím souvisí mnoho složitostí ve vývoji.

Je zřetelné, že vývojově dochází k disharmonizaci jednotlivých aspektů (disproporce mezi fyzickým věkem, úrovní řeči a komunikace, úrovní sociálního chování), pro každou typologickou podskupinu v jiné struktuře. Stejně jako intaktní vrstevníci se i oni snaží porozumět okolnímu světu a věcem, ale potřebují v této snaze podporu, která často pokračuje i ve školním věku, potřebují vnější a zvýšenou motivaci, která může přetrvávat až do puberty, potřebují pedagogy a rodiče, kteří je pozitivním vnímáním doprovázejí od střídavě reálného vnímání až

ke kritickému (typické pro příchod puberty). Nejen rodiče, ale i pedagogové musí umět vnímat disproporce mezi fyzickým vzhledem (vypadá na 14 let) a např. krátkodobou schopností soustředit se a pracovat, následovanou mnohdy zvýšenou unavitelností. Přes dlouhodobý nácvik je rozvoj některých dílčích funkcí pozvolný, např. pozornost (rozdělování, přenášení, intenzita), řeč, mluvení ve větách, používání vyvozené artikulace a technik vázané řeči, paměť – s obtížemi nejen v krátkodobé paměti, ale i ve vybavování pojmů v určitý okamžik aj. Přes terapii mohou zůstat deficitní percepční dovednosti, zejména v oblasti sluchového vnímání. Lze kvůli tomuto předpokládat, že spontánní cesta učit se, jak se učit, je omezená, tito jedinci potřebují v této dovednosti specificky rozvíjet a posilovat, záměrně posilovat efektivní strategie. Další deficity najdeme v jemné motorice (takže tito jedinci poměrně popírají lidové přesvědčení „*když není šikovný na hlavu, ať má šikovní ruce*“). Žáci s NKS mohou mít problémy s organizací pracovních činností i s organizací volného času. Nejsou schopni bez kontroly dodržovat studijní režim, jsou snadno unavitelní a nesoustředí se pak na další úkol a často vykazují značné výkyvy ve školní práci.

Osobnostní vývoj je také ovlivněn bezradností, silným emocionálním prožíváním rodičů dětí a žáků s NKS. Řada rodičů své dítě „chrání“ před komunikací v různých situacích a vyřazují je z nich, avšak tato strategie není příliš efektivní z hlediska budoucího vývoje balbuties nebo jiného druhu řečového postižení (viz výše popis eliminace zkoušení u balbutika).

Sebepojetí je od nástupu do první třídy úzce spojeno se školními výkony, které žák podává. Je zřejmé, že deficity v řeči a komunikaci (NKS) jsou zátěž, se kterou se žák musí vyrovnávat. Žák s NKS i přes zvýšené úsilí není často schopen dosáhnout takových výsledků jako jeho spolužáci. Žák s NKS si je vědom své snahy a pílě, kterou vkládá do přípravy do školy, přičemž je často mnohonásobně větší než příprava ostatních spolužáků, na druhé straně ale pozoruje, že nedochází k výraznému zlepšení jeho školních výsledků. To působí negativně na zejména tzv. školní sebepojetí. Žák (a jeho rodinné prostředí) se tak neustále vyrovnává s disproporcí mezi cílem (dostat jedničku, být mezi prvními, odevzdat práci bez chyby) a neschopností cíl realizovat. Opakované, časté selhávání může vést ke snižování motivace k učení. Demotivace se může projevit až nechutí pokračovat v dalším stupni vzdělávání. Opačně, při až nekritickém pozitivním hodnocení, si stanovuje žák nerealistické cíle (právník), protože se mu daří a je úspěšný (má dobré známky při podpůrných opatřeních 4. stupně).

Sebepojetí je také ovlivňováno úspěchy/neúspěchy v logopedické péči. Pokud jedinec „trénuje“ určitou řečovou či komunikační techniku nebo ji umí, ale nedaří se ji užívat, může slyšet ze svého okolí, že je pohodlný, nezodpovědný apod. Potom tento pohled jedinec přijímá za svůj. Ukazuje se přínosné pro rozvoj osobnosti jedinců s NKS, pokud vnímají důvěru pedagoga a logopeda ve zlepšení svých dovedností. Mezi silné stránky mohou patřit kreativita, vytrvalost, ochota pomáhat.

2.5.2 OSOBNOSTNÍ ZVLÁŠTNOSTI VYPLÝVAJÍCÍ ZE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ

Specifické poruchy učení a chování se nejčastěji objeví až na určitém stupni vývoje dítěte, zpravidla po nástupu do 1. ročníku ZŠ, kdy žák s danými obtížemi začíná mít pro okolí nepochopitelné problémy při zvládnání čtení, psaní, počítání či se soustředěním, udržením pozornosti, nízkou frustrační tolerancí apod. Pokud se žák dostane na odborné vyšetření, nejčastěji do pedagogicko-psychologické poradny, popisované problémy získají většinou konkrétní rozměr v podobě diagnózy dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, poruchy pozornosti s hyperaktivitou a dalšími přidruženými komorbiditami. Ty se stávají častou příčinou výukových obtíží dětí ve škole a mívají negativní dopad na formování jejich osobnosti. Projevují se například snížením jejich sebevědomí, rozvojem neurotických příznaků, prožíváním pocitů méněcennosti. Psychosociální postavení každého žáka bezesporu souvisí s reakcemi učitele a zdatnějších spolužáků na jeho výkon a s přístupem rodičů k jeho případnému neúspěchu a selhání. Žáci se proto často obávají odmítnutí rodičů, což u nich vede ke vzniku vnitřní úzkosti. Rodiče na tom nebývají o moc lépe. Bývají často zjištěním diagnózy zaskočení a potřebují získat důležitý nadhled nad celou situací, aby byli schopni svému dítěti účelně pomoci a především ho také náležitě podpořit. SPU totiž představují zdánlivě banální znevýhodnění ve srovnání například s mentálním postižením a pro rodiče bývá těžké si připustit, že právě jejich potomek nemá pro zvládnutí základních výukových dovedností všechny potřebné dispozice. Uvědomují si totiž, že člověk současné generace si potřebuje pro své dobré budoucí profesní uplatnění osvojit v průběhu života tři oblasti nezbytných dovedností, které v dřívějších dobách nebyly tak podstatné jako dnes:

1. ovládnutí multimediálních systémů pro získávání informací,
2. osvojení si cizích jazyků,
3. otevření se světu.

Jejich naplnění bývá lidem, kteří trpí specifickými poruchami učení a chování, znesnadněno. Postihuje u nich důležitou oblast výkonnosti, která bývá základem celého vzdělávacího procesu.

Žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení mívají na konci povinné školní docházky obdobně jako ti s ADHD nejčastěji přetrvávající obtíže v následujících oblastech:

- ▶ v učení,
- ▶ v motivaci,
- ▶ v sociálních vztazích v užším i širším pojetí.

Jejich rozsah závisí na hloubce specifických obtíží, ale i na kvalitě kognitivních a dalších schopností každého nositele. U žáků s vyšší inteligencí je významná jejich motivace, především však schopnost projevy specifických obtíží překonávat vhodně zvolenými kompenzačními mechanismy. Značné rozdíly mezi jednotlivci s uváděnými poruchami bývají dále ovlivněny osobnostními charakteristikami,

kvalitou rodinného zázemí, dosahovanými školními výsledky a jejich objektivitou, závažností poruchy i kvalitou a výsledky případné absolvované reedukace.

Přetrvávající obtíže nejčastěji pramení z oslabení vyšších duševních, tzv. **exekutivních funkcí**, které mohou kognitivní výkon určitým způsobem snižovat. Zahrnují vědomou činnost, která vede člověka k poznávání, jak má sám postupovat, když se orientuje ve svém sociálním prostředí, jakých tzv. metakognitivních strategií využít.

Adekvátně rozvinuté funkce exekutivní složky umožňují např. stanovit si cíle, udržovat je aktivně v paměti, monitorovat průběh výkonu a bránit se čemukoli jinému, co by mohlo dosahování těchto cílů ohrozit.

Dysfunkce v krátkodobé paměti přinášejí obtíže v porozumění textu. Pro čtenáře s oslabenými exekutivními funkcemi je obtížné si v testu oddělit důležité a nedůležité informace, diktáty je obtížné napsat kvůli neudržení diktovaného v paměti. Při písemných zkouškách každý drobný výpadek pozornosti výrazně snižuje výkon, psaní vyžaduje schopnost rozdělení pozornosti na grafomotorickou činnost a sekvenční postup při zápisu slova po písmenech. V matematice exekutivní schopnosti umožňují vyřešit vícekrokový proces vyžadující dobře fungující pracovní krátkodobou pozornost. V procesu osvojování si nových poznatků mají lidé s narušenými exekutivními funkcemi obtíže vybrat si informace, které jsou důležité k zapamatování, často se učí nepodstatné detaily nebo si nerozvrhnou učení tak, aby si dokázali informace osvojit.

Poruchy exekutivních funkcí se tedy projevují jako:

- ▶ obtíže při plánování a organizaci činností,
- ▶ obtíže, které mohou kognitivní výkon dále snižovat,
- ▶ obtíže při vytváření a implementaci strategií během řešení problému,
- ▶ přetrvávající problémy ve čtení, pravopise, psaní, u dyskalkuliků v počítání a matematickém uvažování,
- ▶ setrvávání na určitém způsobu řešení problému bez ohledu na jeho efektivitu,
- ▶ extrémní prosazování naplnění osobních potřeb bez ohledu na okolí, často v důsledku negativních zkušeností z dětství,
- ▶ rigidita a nízká flexibilita v oblasti sociální zdatnosti obecně,
- ▶ malá sebekontrola a zvýšená impulzivita, až afektivní výbuchy hněvu, obtížná akceptace autority,
- ▶ pro okolí bezdůvodné a nepochopitelné časté změny nálad,
- ▶ neschopnost opravit si chyby na základě zpětné vazby,
- ▶ obtíže v soustředění, výraznější výkonnost pouze pod tlakem stresu, nezodpovědnost.

Stimulace těchto funkcí se využívá s úspěchem ve speciálněpedagogické a terapeutické praxi.

Jednou z možností rozvoje exekutivních funkcí je verbalizace postupů, jež vykonáváme za jejich využití. Gordon-Pershey (2014, in Krejčová, 2018) nabízí několik

kategorií otázek, které můžeme žákům klást a jejich prostřednictvím je podnítit v uvažování o postupech, výkonech i způsobech řešení problémů. Mimo jiné zmiňuje následující kategorie a příklady otázek:

1. Metakognitivní otázky:

- ▶ Co už znám, co mi pomohlo odpovědět? Jak vím, že je důležité si to pamatovat?
- ▶ Jak jsem našel/a odpověď?
- ▶ O čem jsem přemýšlel/a, co mi pomohlo odpovědět?
- ▶ Proč jsem odpověděl/a právě tak, jak jsem odpověděl/a?
- ▶ Kdy (a kde) jsem se to naučil/a? Proč je to teď důležité?
- ▶ Kdy dřív jsem o tom přemýšlel/a? Proč je to teď důležité?
- ▶ Kdo mi řekl něco, co mi pomohlo odpovědět? Proč je to teď důležité?

2. Verbalizace za účelem sebemonitorování:

- ▶ Poslouchám pozorně?
- ▶ Umím své myšlenky zaměřit na práci?
- ▶ Soustředím se na to, co říká učitel?
- ▶ Přečetl/a jsem si zadání a rozumím mu?
- ▶ Chápu, co čtu? Sleduji průběžně, že to stále chápu?
- ▶ Jsem si jistý/á, že jsem odpověděl/a na všechny otázky?

3. Verbalizace za účelem seberegulace:

- ▶ Učitelka hovoří už hodinu. Co jsou nejdůležitější informace, které řekla?
- ▶ Zapisoval/a jsem si poznámky – co znamenají?

4. Verbalizace organizace práce:

- ▶ Mám vše připravené na zítřek do školy?
- ▶ Musím večer psát úkoly? Kolik na to budu potřebovat času?
- ▶ Mám vše připravené na psaní úkolu?
- ▶ Rozumím zadání tohoto úkolu?
- ▶ Jak se s úkolem nejlépe vypořádám?
- ▶ Jak si připravím stránku, abych si mohl/a přehledně zapisovat během výuky?
- ▶ Jak dlouho bude trvat dokončit tento projekt?
- ▶ Mám ve čtvrtek říct učiteli, že v pátek jdu k lékaři a nebudu ve škole, a vyžádat si zadání domácího úkolu na víkend?

5. Verbalizace seberegulace:

- ▶ Co mě motivuje?
- ▶ Co je mým cílem?
- ▶ Jak se donutím dokončit úkol?
- ▶ Co můžu dělat, když moje vytrvalost upadá?
- ▶ Kolik toho musím udělat, než si dám přestávku?
- ▶ Jak se po přestávce donutím vrátit k práci?

6. Verbalizace, která reguluje interakce s okolím:

- ▶ Koho můžu požádat o pomoc?

- ▶ Co se ode mě v této situaci očekává?
- ▶ Jak se liší pravidla v tomto předmětu od pravidel v jiném předmětu?

7. Porozumění kontextu:

- ▶ Jaká jsou pravidla tohoto úkolu / této situace?
- ▶ Co je tady pokládáno za úspěch?

8. Příprava na příslušný kontext:

- ▶ Kde budu?
- ▶ Kdo tam bude?
- ▶ Co budou dělat?
- ▶ Co budu dělat?
- ▶ Co je příkladem dobré volby v dané situaci?
- ▶ Co je příkladem špatné volby v dané situaci?

9. Mapování kontextu:

- ▶ Co se tu děje?
- ▶ Kdo to tu vede?
- ▶ Co mám za úkol?
- ▶ Jaké mám možnosti?
- ▶ Jak se toto místo podobá (a nepochodá) jiným místům, která znám?
- ▶ Jak dlouho musím zůstat?
- ▶ Kdo mi pomůže, když to budu potřebovat? Jak mi mohou pomoci?
- ▶ Co tu získám?
- ▶ Čím se mohu ztrapnit?

Uvedený příklad společné práce se žáky, resp. jejich pobízení a navádění, jak při práci uvažovat, nač si dát pozor a co sledovat, je zajímavý také z toho důvodu, že se objevují názory, že prosté trénování pracovní paměti (či exekutivních funkcí) za užití speciálních programů nepřináší dlouhodobý efekt. Zlepšení se projevují pouze při realizaci cvičení v samotném programu (Gathercole & Holmes, 2014) a jen ve složce pracovní paměti, nemají dopad na žádné další exekutivní funkce ani jiné myšlenkové operace, jako jsou verbální vyjadřování či proces čtení (Melby-Lervåg & Hulme, 2013).

Poruchy v těchto schopnostech se u adolescentů s ADHD projevují jako obtíže při plánování a organizaci činností, při vytváření a implementaci strategií během řešení problému, dále jako perseverace a neschopnost opravit si chyby na základě zpětné vazby. Jedinci s ADHD vykazují rigiditu a sníženou flexibilitu, malou sebekontrolu a impulzivitu (Lezaková, 2004). Goschke (2002) spolu s dalšími autory zároveň upozorňují, že exekutivní funkce přicházejí ke slovu při řízení nových, dosud ne zcela známých činností, nikoli aktivit rutinních, jež lze zvládat i bez jejich přispění. U adolescentů zjišťujeme problém zejména v sebemonitorování, v potlačování impulzů irelevantních vůči cíli a při koordinaci vícero činností najednou (Buckner, 2004).

Žáci se specifickými poruchami učení a chování selhávající ve výkonu bývají v období puberty často přesvědčeni o vlivu tzv. **vnější kontroly a vnějších faktorů** na jejich úspěch či neúspěch. Často spíše věří tomu, že výsledek jejich vlastního konání je převážně ovlivněn vnějšími činiteli (na něž sami nemají téměř žádný vliv, takže nemá smysl se vůbec o něco snažit a pokoušet).

Někteří z odborníků (např. Wiener & Tardif, 2004) shrnují charakteristiky týkající se žáků selhávajících ve výkonu následovně:

- ▶ slabá koncentrace pozornosti,
- ▶ negativní hodnocení sebe sama ve škole,
- ▶ pomalé učební tempo ve srovnání se spolužáky,
- ▶ velká námaha při studiu učební látky z učebnic,
- ▶ negativní posuzování učitelů a školy,
- ▶ malá motivace,
- ▶ nespokojenost s vlastními studijními zvyklostmi a dosaženými výsledky,
- ▶ mnoho mimoškolních aktivit na úkor domácí přípravy do školy,
- ▶ vysoká očekávání spolužáků oproti skutečné schopnosti k výkonu,
- ▶ opakovaná tvrzení učitelů, že výkony žáka leží pod jeho skutečnými možnostmi,
- ▶ nespokojenost rodičů se školními výsledky,
- ▶ strach ze zkoušení,
- ▶ nízká sebedůvěra,
- ▶ pocit nepřijetí spolužáky.

Mnozí z nich trpí soustavnými obavami, že bude jejich porucha odhalena i například při mimoškolních aktivitách, v nichž někteří vynikají. V souvislosti se svou situací pociťují řadu stresujících pocitů. Čím více usilují o to, aby jejich obtíže nebyly odhaleny, tím více zmatkují, chovají se chaoticky nebo naopak bývají rozpačití, s nedostatkem sebedůvěry, provázejí je neustálé obavy, strach a panika, skleslost, melancholická nálada, deprese. Uváděné obtíže překonávají ti, kteří věří, že bude lépe, ti, kteří mají patřičnou úroveň resilience. V tom případě jsou schopni přicházející obtíže, projevující se na různých stupních závažnosti a v různých kombinacích, přijatelným způsobem překonávat.

SOUHRN

Druhá kapitola uvádí, jaké dopady mají narušená komunikační schopnost a poruchy učení a chování v oblasti vzdělávání, zaměstnatelnosti a sociální integrace. Popisuje také osobnostní zvláštnosti, které vyplývají z postižení. Text doplňují kazuistiky z praxe. Prostudování kapitoly pomůže pochopit obtíže, se kterými se osoby s NKS nebo SPUCH potýkají nejen ve škole.

3 Diagnostické postupy v kariérovém poradenství

— Šárka Mištová, Renáta Vrbová —

Diagnostická kritéria v kariérovém poradenství jsou v dnešní době značně proměnlivá v důsledku proměnlivosti nároků trhu práce. Vzniká celá řada nových interdisciplinárních oborů.

V kariérovém poradenství porovnáváme aktuální charakteristiky klienta s charakteristikami a nároky aktuálně nabízených studijních oborů, přičemž máme neustále na zřeteli, že zvolená profese nemusí být pro klienta konečná, jeho preference a zájmy se mohou v budoucnu vyvíjet. Proto je důležité zůstat flexibilní a umět se měnícím se nárokům určitých profesí přizpůsobit. Pracovní kariéra není statická, jedná se o dynamický proces plný výzev, úspěchů i selhání.

Ve školském systému diagnostiku v procesu kariérového poradenství provádí postupně výchovný poradce školy, psycholog ŠPP a pracovníci školských poradenských zařízení (pracovníci PPP či SPC pro NKS – psycholog, speciální pedagog, logoped). Mnozí klienti se obracejí také na mimoškolská poradenská zařízení.

V diagnostice pro účely kariérového poradenství se zaměřujeme na rozumové nadání, osobnostní charakteristiky, zájmové preference klienta, ale také na jeho speciální schopnosti a dovednosti, školní a mimoškolní úspěchy, omezení vyplývající z přetrvávajících symptomů, případně zdravotní omezení. Velmi důležité je také zahrnout do procesu rozhodování o budoucím studijním zaměření nejen představy samotného klienta / žáka či studenta, ale také představy a očekávání jeho zákonných zástupců. Celý proces je poměrně dlouhodobý, měl by být komplexní.

Především u žáků se SPUCH kromě užití standardizovaných nástrojů je velmi výhodné mapovat jejich možnosti i prostřednictvím **diagnostiky dynamické**, především pokud jsou v dlouhodobější poradenské péči. V takovém případě většinou profil jeho schopností známe a mělo by nás především zajímat, jaké má možnosti a čeho zvládne dosáhnout při intenzivní intervenci. Pro méně zasvěcené

uvádíme, že smysl dynamického vyšetření se akcentuje na odhalení skutečného potenciálu žáka/studenta, který může být zastřen z důvodu přítomného celého spektra obtíží. Zároveň ve výsledku objektivněji klientům nabídne postupy nejen k následné efektivní stimulaci vyvozené z pozorovaného procesu učení v průběhu vyšetření, ale pomůže objektivněji zmapovat s ohledem na žákovy studijní představy jejich realnost v kontextu intraindividuálních výkonových odlišností v souvislosti s náročností vybraného oboru vzdělávání.

3.1 Speciálněpedagogické metody a nástroje

Klienti s NKS bývají nezdídkou dlouhodobými klienty SPC a logopedi – speciální pedagogové je tak znají často již od předškolního věku. Tito klienti bývají opakovaně podrobováni rediagnostice řeči, výukových obtíží, rozumového nadání. Na základě těchto vyšetření jsou navržena podpurná opatření, o jejichž adekvátnosti jsou tito pracovníci pravidelně zpětně informováni školou. Nezdídkou jsou klienti s NKS v předškolním věku pravidelnými návštěvníky logopedické intervence a logoped – speciální pedagog má s nimi i jejich zákonnými zástupci vytvořený vztah důvěry. Tito pracovníci díky dlouhodobé péči o klienta mívají poměrně dobrý přehled nejen o omezeních vyplývajících z NKS a možnostech jejich kompenzace či podpory v rámci procesu výuky, ale i o schopnostech a zájmech klienta.

Logopedické a speciálněpedagogické vyšetření se zaměřuje na úroveň komunikace (výslovnost, slovní zásoba, jazykový cit, schopnost porozumění a slovního vyjadřování). Dále se zaměřuje na úroveň čtenářských dovedností, úroveň písemného projevu, osvojené matematické dovednosti, úroveň zrakové a sluchové percepce, což je shodné s obsahem diagnostiky i u žáků se SPUCH. Na rozdíl od dětí s NKS však v předškolním věku nelze diagnostikovat přímo SPU, ale pouze rizikové projevy v chování či v procesech učení včetně percepčních oslabení, což ve svém komplexu může po nástupu do základní školy směřovat k rozvoji specifických obtíží. Je tedy žádoucí zavčas tyto problémy podchytit a stanovit vhodné intervenční postupy k jejich minimalizaci. Diagnózu SPU lze přidělit teprve ve chvíli, kdy žák již prochází vlastní výukou čtení, psaní a počítání, tedy na prvním stupni ZŠ. Není ale neobvyklé, že u dětí, kterým byla v předškolním věku diagnostikována dysfázie, se ve věku školním přidruží specifické poruchy učení.

Diagnostika probíhá formou rozhovoru s žákem, administrací diagnostických metod, pozorováním žáka ve třídě. Nedílnou součástí je také rozhovor se zákonnými zástupci a učiteli.

Používané testové metody

Pro vyšetření řeči nejsou k dispozici žádné standardizované testy. Speciální pedagogové si obvykle vytvářejí vlastní testové soubory, vycházejí také z testů zaměřených na porozumění čtenému textu a jeho reprodukci.

Většina standardizovaných testů použitelných během docházky na ZŠ je zaměřena na čtení, psaní a specifické zkoušky, tyto testy se používají i u žáků se specifickými poruchami učení.

- ▶ Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků
- ▶ Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků
- ▶ Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých
- ▶ Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní – Bednářová
- ▶ Zkouška čtení – Matějček
- ▶ Diagnostika specifických poruch učení (T239)
- ▶ Didaktické testy z ČJ a M pro 5.–9. ročník ZŠ

3.2 Psychologická diagnostika a její metody

Účelem psychologické diagnostiky v oblasti kariérového poradenství je doplnit obraz žáka o posouzení úrovně jeho kognitivních schopností, potenciálu k učení, osobnostních předpokladů, hodnotové orientace, zájmového zaměření, motivace k výkonu určitých povolání.

V diagnostickém procesu kariérového poradenství je především důležité získat důvěru klienta, případně jeho blízkého okolí, vybudovat spolupracující důvěrný vztah. Přistupujeme ke klientovi jako k jedinečné osobnosti v jedinečném prostředí. Pomáháme mu poznávat sebe sama, uvědomit si jeho sociální začlenění, dosavadní životní zkušenosti, dovednosti, styly učení a zájmy. Společně pak hledáme vazbu mezi osobnostními charakteristikami žáka a charakteristikami profesí. Výsledkem není obvykle přesný výběr konkrétního studijního oboru na konkrétní škole, ale pouze doporučení profesního zaměření či skupiny oborů, které jsou v souladu s preferencemi klienta. Rozhodnutí je však na něm.

Kariérové poradenství u žáků se SVP musí respektovat nejen osobnostní charakteristiky, ale i speciální vzdělávací potřeby vyplývající z omezení NKS či specifických poruch učení a chování. Důležité je také porovnat školní výsledky a v případě manuálních či uměleckých oborů vzít v úvahu i manuální zručnost či umělecké nadání, vzdělání a dosavadní zkušenosti žáků. Mnohdy mají žáci zcela zkršené představy o jednotlivých studijních oborech, jejich představy jsou spíše romantické, neodpovídají reálným nárokům daných oborů. Považujeme za důležité pracovat s žáky v rámci výchovného poradenství již od 6. třídy a postupně tak představy žáků i rodičů / zákonných zástupců korigovat v souladu s potenciálem či nadáním dítěte.

Kariérové poradenství formou profesně-studijního testování probíhá individuální či skupinovou formou. V případě klientů s NKS a SPUCH je vhodné skupinové testování doplnit vždy individuálně vedeným rozhovorem.

Nejčastěji využívanými metodami diagnostického procesu jsou poradenský rozhovor, diagnostické nástroje (dotazníky a testy) a kreativní tvůrčí techniky.

Diagnostické nástroje lze rozdělit na ty, které může v procesu kariérového poradenství využít pouze zaškolený psycholog (většina testů kognitivních schopností a dotazníků osobnosti), a testy či dotazníky, které může administrovat i zaškolený speciální pedagog, učitel či výchovný poradce.

Poradenský rozhovor

Rozhovor v poradenském procesu je prostředkem k navázání kontaktu, získání informací o klientovi, ale i nástrojem intervence či terapie. Vést rozhovor s klientem za diagnostickým účelem je obecně náročné. Je třeba klást otázky uváženě, nenavádět klienta na odpovědi, všimát si nejen jeho verbálních, ale i neverbálních projevů, řeči těla, mimiky. V případě klientů s NKS je vedení rozhovoru někdy velmi obtížné. Klienti se sníženým mluvním apetitem či závažnějšími dysfatickými obtížemi odpovídají na otázky většinou velmi stručně, lakonicky, heslovitě, s obtížemi nacházejí adekvátní slova k vyjádření svých myšlenek a pocitů. Tito klienti preferují otázky, na něž mohou odpovídat pouze „ano“ či „ne“. K vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce je nezbytná zvýšená snaha psychologa, pedagoga, terapeuta, citlivý a empatický přístup. Při vedení rozhovoru s klientem se syndromem ADHD se často setkáváme s unáhlenými odpověďmi, impulzivními reakcemi na část otázky, neadekvátními či zabíhajícími odpověďmi. Tyto klienty je pak nutné během rozhovoru citlivě usměrňovat, vytvořit si jasný časový rámec a předcházet poklesu soustředění klienta při příliš dlouho vedeném rozhovoru. K tomu, abychom naplnili cíl rozhovoru, je vhodné doplnit rozhovor názorným obrazovým materiálem, k jehož obsahu, ději či náladě se klient může s naší pomocí vyjádřit. Příkladem mohou být karty od firem b-creative či Ceteras (viz dále).

Při rozhovoru zaměřeném na profesní orientaci je důležité stanovit si nejprve cíle a postupně vytvořit i tzv. kontrakt, v němž formulujeme pravidla vzájemné spolupráce (jaká bude forma spolupráce, časový rámec, způsob zacházení s informacemi). Cíl intervence či sezení si stanoví klient sám s naší pomocí. Měl by být jednoduchý, specifický a realizovatelný.

Při poradenském rozhovoru zaměřeném na profesní orientaci se lze opírat o výstupy testů a dotazníků, které jsme použili, a dále otázkami zjišťovat preference klienta s použitím uzavřených, otevřených, alternativních či sugestivních otázek. Klienti s NKS poměrně dobře reagují na otázky uzavřené, neboť umožňují odpovídat jednoslovně „ano/ne/nevím“, případně alternativní, které dávají možnost výběru z několika možností. Na otevřené otázky často reagují až po uvolnění počáteční tenze, v atmosféře důvěry, k rozvíjení odpovědí je třeba je opakovaně pobízet a povzbuzovat. Naproti tomu klienti se SPUCH s rozbíhavým myšlením a sníženou seberegulací mohou odpovědi široce rozvíjet, odbíhat od tématu. Ty je nutné naopak usměrňovat a vracet k podstatě otázky.

Pilířem vzájemné komunikace s klientem je aktivní naslouchání, které můžeme podpořit parafrázováním, povzbuzováním, zrcadlením pocitů.

V kariérovém poradenství se osvědčují také tzv. koučovací otázky. Dotazujeme se na silné a slabé stránky, úspěchy v minulosti, mapujeme zdroje zvládnání zátěže, představy a sny o vlastní budoucnosti.

Příklady vhodných otázek:

- ▶ Co se vám v minulosti povedlo, na co jste pyšný/á?
- ▶ Při jakých činnostech se rychle začnete nudit, je pro vás obtížné u nich udržet pozornost?
- ▶ Jaké situace vás znervózňují a jakým způsobem se vám daří je zvládat?
- ▶ O čem jste snil/a jako dítě, jaké povolání se vám líbilo?
- ▶ Jak vidíte svůj život a sebe za rok, za 5, 10 let?
- ▶ Na škále od 1 do 10 zkuste vyjádřit míru své dovednosti v...

Diagnostické nástroje – testy a dotazníky

Diagnostické nástroje používáme s ohledem na typ a rozsah komunikačních obtíží, resp. další obtíže. Všechny metody lze použít individuálně, část je možné aplikovat i skupinově, což je z časových důvodů často běžná praxe. U klientů s NKS a SPUCH má ale skupinová forma testování omezení související s verbálním charakterem testového materiálu. Zejména u dotazníkových metod je důležité ověřit kvalitu čtenářských dovedností a porozumění čtenému textu, především u klientů se SPUCH pak i kvalitu jejich soustředění. V následujícím výčtu uvádíme vybrané diagnostické nástroje, jejich stručnou charakteristiku, případná omezení administrace a interpretace v souvislosti s NKS. V závorce uvádíme vydavatele.

3.2.1 DIAGNOSTIKA KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ

Úroveň kognitivních schopností u žáků s NKS i SPUCH je obvykle opakovaně posuzována individuálními standardními testy pro účely stanovení podpůrných opatření. Pro účely kariérového poradenství je posouzení kognitivní úrovně žádoucí, neboť aktuální školní prospěch nemusí být vždy v souladu s kognitivními předpoklady a případný rozpor je pak třeba interpretovat. Výsledky kognitivních testů porovnáváme se školními výstupy.

Pro účely individuální diagnostiky nejčastěji používáme varianty Wechslerových testových baterií WISC-III či WAIS-R. Obě tyto baterie mají však poněkud starší normy, a tak mohou nadhodnocovat. Jejich přínos je zejména v možnosti individuálního přístupu ke klientovi, lze posoudit úroveň verbálních a neverbálních schopností. U klientů s NKS a závažnější formou SPUCH však výkon ve verbální části může být negativně ovlivněn sníženým mluvním apetitem, zvýšenou stydlivostí, úzkostností v sociálním kontaktu apod. Obtíže se projevují zejména u klientů s elektivním mutismem a balbuties. U těchto klientů se osvědčilo používat spíše baterie s větším objemem neverbálních úloh či písemné formy testů. U klientů se SPUCH bývá výkon také negativně ovlivněn impulzivitou,

unáhlenými odpověďmi, oslabenou pamětí a pozorností, v neverbální části pak oslabením nejen vizuopercepce, ale i vizuomotorické koordinace.

Vzhledem k tomu, že většina klientů s NKS a SPUCH byla již v minulosti diagnostikována v rámci poradenského zařízení či klinickým psychologem a vzhledem k časové náročnosti administrace celých testových baterií, doporučujeme zvážit kratší testy.

WISC-III – Wechslerova inteligenční škála: Testová baterie slouží k individuální diagnostice intelektových schopností dětí od 6 do 17 let. Časová náročnost administrace je 50–70 min. Baterie sestává z 10 základních a 3 doplňkových subtestů (Vědomosti, Podobnosti, Počty, Slovník, Porozumění, Opakování čísel, Doplňování obrázků, Kódování, Řazení obrázků, Kostky, Skládanky, Bludiště a Hledání symbolů). Baterie umožňuje posoudit nejen celkovou úroveň rozumových schopností, ale také rozdíl mezi verbální a neverbální rozumovou složkou a dále stanovit a posoudit další indexy (slovní porozumění, percepční uspořádání, koncentrovanost a rychlost zpracování). Pro účely kariérového poradenství je vhodné zaměřit se nejen na celkovou úroveň rozumového nadání, ale především na analýzu silných a slabých kognitivních stránek dítěte. (Testcentrum)

WAIS-III – Wechslerova inteligenční škála pro adolescenty a dospělé: Vhodné pro individuální testování klientů od 16 do 89 let. Tato testová baterie obsahuje 13 subtestů (Slovník, Podobnosti, Informace, Počty, Opakování čísel, Řazení písmen a čísel, Doplňování obrázků, Kostky, Matrice, Symboly – kódování, Hledání symbolů). Kromě celkové rozumové úrovně umožňuje posoudit verbální a performační intelektový kvocient a výpočet indexových skóre (verbální porozumění, percepční uspořádání, pracovní paměť a rychlost zpracování). (Testcentrum)

Pro diagnostiku aktuální rozumové úrovně u žáků s NKS se Wechslerovy testy jeví aktuálně jako velmi vhodné, z toho důvodu jsou i velmi často používané klinickými psychology a psychology ŠPZ. Riziko zkreslení výsledku retestem je tedy poměrně vysoké. Výhodou těchto individuálně administrovaných baterií je možnost porovnat rozdíl mezi verbálními a neverbálními schopnostmi. Oslabení verbálních schopností je však nutné citlivě interpretovat, porovnat mezi sebou i dílčí verbální výkony. Expresivní složka řeči může být negativně ovlivněna také sníženým mluvním apetitem v důsledku sociální úzkosti či uvědomovaných projevů balbuties. U klientů se SPUCH bývá naopak negativně ovlivněn výkon v neverbální části kromě vizuopercepčního oslabení také sníženou vizuomotorickou koordinací a oslabenou grafomotorikou. Časová limitace a možnost získání bodů za rychlost provedení u většiny neverbálních subtestů klienty se SPUCH znevýhodňuje a výkon v testu starších žáků tak poměrně dobře poukazuje spíše na specifické obtíže než na aktuální úroveň logického, praktického či konstrukčního úsudku. Naproti tomu díky individuální administraci lze eliminovat unáhlené odpovědi, citlivě reagovat na oscilující koncentraci pozornosti krátkodobým přerušením administrace, fyzickým protažením apod. Nevýhodou obou baterií jsou již poměrně zastaralé české normy.

Woodcock-Johnson IV: Tento test je určený k diagnostice rozumových schopností a školních dovedností dětí i dospělých (od 5 do 60 let). Sestává ze dvou baterií – standardní a rozšířené verze, celkem 18 testů (Slovník, Číselné řady, Verbální pozornost, Hledání písmen, Fonologické zpracování, Reprodukce příběhů, Vizualizace, Všeobecné znalosti, Formování konceptů, Obrácené číselné řady + Hledání čísel, Opakování pseudoslov, Audiovizuální učení, Rozpoznávání obrázků, Analýza – Syntéza, Řazení názvů a čísel, Vyhledávání dvojic, Paměť na slova). Test poskytuje postup pro hodnocení silných a slabých stránek v oblasti kognitivních, lingvistických a školních schopností a dovedností, které jsou spojovány do 7 klastrů, tzv. Širokých schopností modelu CHC (Porozumění a znalosti, Fluidní inteligence, Krátkodobá pracovní paměť, Rychlost kognitivního zpracování, Auditivní zpracování, Dlouhodobá paměť, Vizualní zpracování). Dílčí kombinací testů můžeme posoudit také školní dovednosti (kvantitativní vědomosti a schopnost čtení a psaní) a úroveň mluveného jazyka. Výhodou této ucelené baterie je možnost dílčí administrace úloh podle diagnostického zaměření a oproti Wechslerovým bateriím také to, že žádný z názorných subtestů nevyžaduje fyzickou manipulaci s podnětovým materiálem, vyjma škrtačích testů, a odlišuje tak skôr fluidní inteligence od rychlosti zpracování.

Diagnostická baterie kognitivních procesů CAS 2: Test je určen pro individuální administraci klientů od 5 do 18 let, skládá se z 8 subtestů základní verze a 12 subtestů rozšířené verze. Jednotlivé subtesty posuzují čtyři způsoby práce s informacemi (plánování, pozornost, simultánní a následné zpracování), které úzce souvisejí s osvojováním znalostí a dovedností v procesu vzdělávání, kromě celkového skóru identifikuje i silné a slabé stránky probanda. Podle autorů je baterie vhodná pro diagnostiku klientů se speciálními vzdělávacími potřebami, jeví se tedy jako velmi vhodný nástroj k diagnostice kognitivních funkcí klientů se SPUCH. Test však neobsahuje úkoly vyžadující rozvitou verbální expresi. V případě klientů s NKS se nám tato baterie jeví vhodná k diagnostice silných a slabých stránek při souběhu specifických poruch učení či při poruše pozornosti. (Propsyco)

I-S-T 2000 R: Tento test slouží k diagnostice struktury poznávacích schopností adolescentů a dospělých písemnou formou, lze jej tedy administrovat individuálně i skupinově. Jedná se o upravenou a rozšířenou verzi Amthauerova testu I-S-T 70, díky modulární konstrukci lze administrovat pouze vybrané subtesty zaměřené na určité kognitivní schopnosti. Test je složen z 11 typů úloh (doplňování vět, analogie, zobecňování, početní úlohy, číselné řady, početní znaménka, výběr obrazců, úlohy s kostkami, úlohy s maticemi, paměť na slova a paměť na obrazce) – tyto úkoly sytí širší schopnosti verbální, numerické a figurální inteligence a pamětního učení. Rozšiřující modul znalostí posuzuje nejen jejich celkovou úroveň, ale také rozdíl mezi úrovní verbálně, numericky a figurálně kódovaných znalostí, krystalizovanou a fluidní inteligenci.

Administrace celého testu je poměrně časově náročná, selhávají při ní labilní klienti s nižší frustrační tolerancí, se sníženou odolností vůči zátěži. Test je

v kariérovém poradenství oblíbený, neboť jeho vyhodnocení pomocí šablon je časově nenáročné. Úkoly jsou však poměrně obtížné, a proto je tato metoda méně vhodná pro podprůměrné jedince, lepší uplatnění má při výběru vyššího vzdělání (vyšší odborné či vysoké školy).

Na výsledky testu je nezbytné u klientů s NKS a SPUCH pohlížet jako na orientační. Obecně u osob se SPUCH může zkrácení výsledků v testech způsobit přetrvávající problém ve čtení, paměti a pozornosti, u testu I-S-T se toto zkrácení pokusila prokázat svou studií Vartrová (Vartrová, 2017). Zjistila, že tento test jedince s dyslexií významně podhodnocuje, ne-li diskriminuje. Jeho výsledky mohou tyto jedince se SPU při pouhém kvantitativním hodnocení tedy významně poškodit, skórují v něm signifikantně hůře v porovnání s výsledky v jiných testech, ale i v porovnání s edukačními školními výsledky.

Pokud tento test použijeme u žáků při výběru střední školy, měli bychom považovat výsledky za orientační, zaměřit se spíše na kvalitativní rozbor výsledků, případně interpretovat test spíše jako zátěžovou zkoušku, která nám může zejména u žáků speciálních (logopedických) škol ukázat, jak zvládají časovou limitaci a jak se dokážou vyrovnat s neúspěchem u velmi těžkých položek testu. Výsledek testu je pak spíše dílčím příspěvkem do obrazu osobnostních charakteristik žáka. V případě výkonu nápadně odlišného od individuálně administrovaných testů či od školního výkonu se v následném rozhovoru zaměříme na doporučení vhodných strategií zvládání stresu a relaxačních technik.

IST Screening: Test je zkrácenou verzí testu IST-2000 R a je určený pro dospělou populaci (od 18 do 63 let). Skládá se ze 3 druhů úkolů zaměřených na posouzení 3 dimenzí inteligence (verbální – subtest Analogie, numerickou – subtest Číselné řady a figurální – subtest Matic). Jedná se pouze o orientační stanovení inteligence, je nutné administrovat celý, výhodou jsou české normy. Lze jej administrovat také skupinově. (Testcentrum)

Následující tři testy jsou pouze orientační, administrace je časově méně náročná. Použití je vhodné v případě, že strukturu žakových kognitivních schopností již známe z předchozích vyšetření. V opačném případě je nutné doplnit výsledky ještě dalšími typy testů.

KIT - Krátký inteligenční test: Test je určen ke screeningovému hodnocení intelektových schopností klientů od 12 do 60 let. Lze jej administrovat skupinově. Obsahuje 4 subtesty (Test intelektového potenciálu, Číselné řady, Synonyma a Třídění pojmů), které pokrývají slovní, vizualizační a fluidní schopnosti. KIT nejlépe rozlišuje v pásmu podprůměru¹. Je tedy vhodnější při diagnostice rozumových schopností žáků s nižším nadáním. (Propsyco)

¹ Siřínková, D. a A. Stašková, 2021. Krátký inteligenční test: recenze metody. *TESTFÓRUM*, 9(14), 51-56. [online]. [cit. 2021-25-06]. Dostupné z: <https://testforum.cz/article/view/TF2021-14-14063>

VIT - Váňův inteligenční test: Převážně verbální testový soubor, vhodný ke skupinové administraci u klientů od 11 do 15 let. Test obsahuje 7 subtestů (Rozkazy, Počty, Věty, Rozlišování, Řady, Analogie a Symboly). Je poměrně dobrým ukazatelem krystalické inteligence a dobře koreluje se školní úspěšností, má však poměrně zastaralé normy, proto je výsledky vhodné brát jako orientační a vyšetření doplnit dalšími testy. U žáků s NKS (zejména s dysfatickým podkladem komunikačních obtíží) je nevýhodou verbální charakter většiny úloh, u žáků se SPU, především pak s dyslektickými obtížemi, psaná forma zadání. (Psychodiagnostika)

CFT-20 R - Catellův test fluidní inteligence: Jedná se o neverbální test inteligence pro děti od 7,6 do 14,11 let. Lze jej administrovat individuálně i skupinově a je vhodný pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Test obsahuje 4 subtesty figurální povahy (Série, Klasifikace, Matice, Topologie). Výhodou testu jsou nové české normy a zohlednění sociokulturního znevýhodnění.

3.2.2 DOPLŇUJÍCÍ TESTY SPECIÁLNÍCH SCHOPNOSTÍ

Komplexní testy kognitivních schopností bývají časově náročné. Pro účely kariérového poradenství můžeme v případě použití testu intelektového potenciálu s menším rozsahem posuzovaných dílčích funkcí rozšířit vyšetření o testy speciálních schopností. Mezi jinými vybíráme test paměti TOMAL 2 a testy pozornosti a exekutivních funkcí, které nám mohou poskytnout informace o stylu učení klienta.

TOMAL 2: Komplexní individuálně administrovaný pamětní test pro probandy od 5 do 59 let. Základní baterie obsahuje 8 základních a 6 doplňkových subtestů. Získáme tak 3 komplexní indexy (celkový pamětní výkon, pamětní výkon ve verbální a nonverbální modalitě) a 6 doplňkových indexů. U klientů s NKS oceníme porovnání verbální a neverbální paměťové složky. Výhodou tohoto testu je také možnost získat křivku učení, vystihnout silné a slabé stránky pamětního učení probanda. Tento test je aktuálně nejkvalitnější českou verzí testu paměti². (Propsyco)

TKP - Test koncentrace pozornosti: Test je vhodný pro mládež a dospělé od 15 let, lze jej administrovat individuálně i skupinově. Jedná se o škrtačí test založený na principu korektury textu. Je určen k posouzení psychomotorického tempa, kvality pozornosti, přesnosti výkonu a sklonu k chybovosti. (Psychodiagnostika)

d2-R: Věkové rozpětí 9 až 59 let (verze tužka/papír, verze pro HTS 5 obsahuje normy od 18 let). Test je určen pro individuální a skupinovou administraci. Využití nachází v oblasti profesního poradenství a diagnostice způsobilosti v pracovní, firemní a dopravní psychologii, v klinické psychologii, ve školní psychologii,

² Fikrlová, J., 2021. Test paměti a učení - Druhé vydání (TOMAL-2) - Recenze metody. *TESTFÓRUM*, 9(14), 26-35. [online]. [cit. 2021-25-06]. Dostupné z: <https://testforum.cz/article/view/TF2021-14-14661>

výchovném poradenství a ve výzkumu. Test d2-R představuje standardizovanou metodu zaměřenou na výkonnost kognitivních funkcí. Měří tempo a pečlivost pracovního výkonu při rozlišování podobných vizuálních podnětů (při diskriminaci detailů) a umožňuje tak posouzení různých kvalit pozornosti. Test má široké spektrum využití. Osvědčil se mj. v oblasti dopravní, sportovní, pedagogické a environmentální psychologie, dále psychiatrie, neurologie, klinické a lékařské psychologie a farmakopsychologie. (Testcentrum)

BRIEF: Dotazník pro rodiče, učitele a děti dospívající k posouzení exekutivních funkcí chování dětí a dospívajících (od 5 do 18 let) v domácím i školním prostředí. Metoda je vhodná mimo jiné pro děti s poruchami učení a poruchami pozornosti. Zahrnuje 86 položek v 8 škálách (inhibice, přesun pozornosti, emoční kontrola, iniciativa, pracovní paměť, plánování a organizace, organizace pomůcek, kontrola chování), škály tvoří indexy (regulace chování, metakognice) a 1 celkový skóre (globální exekutivní kompozit). Lze ji využít k posouzení a identifikaci příznaků ADHD a komorbidních poruch (porucha opozičního vzdoru, porucha chování) a typu ADHD. (Testcentrum)

Conners 3: Metoda je zaměřena na posouzení projevů ADHD a komorbidních poruch (porucha opozičního vzdoru, porucha chování) a výskyt obecně psychopatologických symptomů (vzdor, agrese, funkční narušení, deprese atd.). Výhodou je verze pro rodiče, učitele a starší žáky. (Testcentrum)

TMT – Test cesty: Orientační neuropsychologická zkouška, která je ukazatelem obecné výkonnosti mozku, psychomotorického tempa. Zkouška je citlivá na vizuopercepční oslabení, vizuomotorickou koordinaci, flexibilitu. Vyžaduje schopnost rozeznávat tvary, čísla a písmena, znalost číselné řady a abecedy. Využívá se také jako zkouška schopnosti plánování, exekutivních funkcí dětí a dospělých. (Psychodiagnostika)

Hanojská věž: Hanojská věž patří do kategorie věžových testů, které měří exekutivní funkce člověka. Mezi tyto exekutivní funkce patří plánování, řešení problémů a dosažení předem daného cíle. Hanojská věž je klinickým nástrojem, který pomáhá odhalit počínající problémy spojené s funkcí frontálních laloků. Hanojská věž je určena především cílové skupině senioři nad 65 let, kde je pravděpodobnost zhoršení exekutivních funkcí větší kvůli přibývajícimu věku, ale osvědčuje se i při práci se středoškoláky se SPUCH. V případě podezření na slábnoucí funkce se doporučuje pokračovat v dalších vyšetřeních za účelem zjištění příčiny problému. Hanojská věž je také určena pro dospělé a adolescenty. Administrace metody je časově nenáročná, zabere maximálně 18 minut. K dispozici jsou percentilové normy pro seniory, dospělé a adolescenty k třídiskové, čtyřdiskové a pětiskové verzi testu. (Propsyco)

Diagnostická baterie LPAD (The Learning Propensity Assessment Device): Tato baterie je dynamickou alternativou k výše uvedeným standardizovaným testům kognitivních funkcí, na rozdíl od statického stavu, aktuální úrovně jednotlivých funkcí zjišťované standardními testy, LPAD zjišťuje učební potenciál,

potenciál rozvoje dítěte, mladistvého či dospělého a okolnosti a podmínky, za kterých je možné tento potenciál rozvíjet. Jedná se o komplexní nástroj dynamické diagnostiky, jenž vychází z teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti a zkušenosti zprostředkovaného učení R. Feuersteina. Soubor sestává z 12 úloh (Uspořádání bodů, Barevné progresivní matice, Standardní progresivní matice, Analogické myšlení – Tři modality, Test komplexní figury, Test prostorového učení, Test 16 slov, Asociativní vybavování, Vzory ze šablon, Číselné řady, Organizér, Lahy). Lze jej aplikovat individuálně (méně často) i skupinově u klientů od 12 let. Kromě zaškolených psychologů jej mohou aplikovat i zaškolení speciální pedagogové.

Nevýhodou této baterie je časová náročnost, výhodou je možnost aplikovat pouze vybrané typy úloh dle potřeby. U klientů s NKS a speciálními vzdělávacími potřebami, kteří již opakovaně absolvovali testování standardními testy, se jeví využití alespoň částí této baterie jako velmi přínosné, neboť nejsme limitováni přesným zněním standardních instrukcí. Test nám umožňuje nejen zmapovat mentální výkon klienta, ale také již v procesu intervence a následného retestu posilovat a rozvíjet slabší stránky, což vede k posílení sebevědomí a kompetencí klienta. Samotná administrace klienta nestresuje, a naopak prožitek úspěchu napomáhá podpoře atmosféry důvěry a spolupráce s administrátorem. Na cílené posílení případných slabších stránek se pak zaměřuje metoda instrumentálního obohacování FIE.

Osobnostní testy a dotazníky

V kariérovém poradenství lze použít dotazníky popisující osobnost člověka různými způsoby. Psychologové využívají nejčastěji standardizované dotazníky, jejichž administrace je vázaná na vzdělání/kvalifikaci v oboru psychologie, často také podmíněná absolvováním zaškolení v používání daného nástroje.

U klientů s NKS má užití dotazníkových metod jistá úskalí. Klienti s balbuties, artikulační neobratností či elektivním mutismem písemnou formu diagnostikování většinou vítají. Je však nutné vzít v potaz případné specifické poruchy učení a poskytnout zvýšenou časovou dotaci na vyplnění dotazníků. Použití dotazníkových metod u klientů s dysfatickými obtížemi je problematické. Vhodnější je zvolit individuální formu zjišťování osobnostních charakteristik a zájmových preferencí, pobízet klienty, aby se nebáli zeptat v případě, že otázkám nerozumí, objasňovat složitější pojmy a formulace. V případě, že jsou diagnostické metody zadávány skupinově, doporučujeme početně menší skupiny probandů. Vždy je vhodné následně individuálně probrat odpovědi klientů tak, abychom se ujistili, že opravdu správně pochopili otázky.

U klientů s dysfatickými obtížemi a SPU dysgrafického charakteru se jeví jako vhodnější administrovat uzavřené dotazníky s možností výběru z nabízených odpovědí než ty s volnou tvorbou odpovědí. U klientů se SPUCH musíme brát v potaz úroveň jejich čtenářských dovedností, případně obtíže s koncentrací pozornosti při vyplňování delších dotazníků.

Výstupy osobnostních dotazníků doplňujeme nejen rozhovorem s klientem, zda se s nabízenou charakteristikou ztotožňuje, celkový obraz upřesňuje i rozhovor s rodiči, případně učiteli.

Eysenckovy dotazníky osobnosti pro dospělé EPQ-R a IVE: Dotazníky vycházejí z Eysenckovy teorie osobnosti, která postihuje 4 základní škály (psychoticismus, extroverze, neuroticismus a škála lži) a 2 novější škály (návyková škála, škála kriminality). Dotazník je možné aplikovat v původní i zkrácené verzi (106 nebo 48 položek). Dotazník impulzivitu IVE doplňuje dotazník EPQ-R o faktory impulzivitu, dobrodružnosti a empatie. Dotazníky jsou vhodné pro klienty od 16 let. (Psychodiagnostika).

Eysenckův dotazník osobnosti pro děti B-JEPI: Je vhodný pro děti od 9 do 14 let, obsahuje 78 položek, které sytí 4 škály (extroverze, psychoticismus, neuroticismus a škála lži – tendence odpovídat sociálně žádoucím způsobem). (Psychodiagnostika)

NEO-FFI, NEO pětifaktorový osobnostní inventář: Tento inventář se opírá o pětifaktorový model osobnosti (Big Five), zjišťuje prostřednictvím 60 otázek 5 dimenzí osobnosti – neuroticismus, extroverzi, otevřenost vůči zkušenostem, přívětivost, svědomitost. (Testcentrum)

BIP – Bochumský osobnostní dotazník: Tento dotazník se zaměřuje na diagnostiku schopností důležitých pro úspěch v zaměstnání, normy jsou vytvořené až pro dospělé věk, proto je možné jej využít v kariérovém poradenství spíše pro absolventy středních a vysokých škol, kteří hledají směr svého dalšího studijního či pracovního zaměření. Dotazník postihuje 14 dimenzí osobnosti přiřazených k 4 oblastem profesních předpokladů – profesní orientaci (sem patří motivace k výkonu, motivace k utváření, motivace k vedení), pracovnímu chování (sem patří svědomitost, flexibilita, rozhodnost), sociální kompetenci (senzitivita, schopnost kontaktů, sociabilita, orientace na tým, schopnost prosadit se) a psychické konstituci (emocionální stabilita, odolnost vůči zátěži, sebevědomí). Výsledkem jsou atributy osobnosti, které jsou klíčové pro vykonávání různých pracovních činností. (Testcentrum)

MMPI-2 – Minnesota Multiphasic Personality Inventory 2: Jedná se o širokospektrální test vhodný ke zjišťování vlastností osobnosti a psychických poruch adolescentů a dospělých. Uplatňuje se zejména v klinické praxi, v profesním poradenství a ve výběrových řízeních se používá jako screeningová metoda k vyhledávání patologických rysů. Administrace dotazníku je časově náročná (1–2 hodiny), dotazník sestává z 567 položek sytících 10 škál (mimo jiné i Škálu psychopatologie osobnosti, Poruchy regulace chování atd.). (Testcentrum)

TOP – Temná triáda osobnosti v pracovním prostředí: Tato metoda měří aspekty temné triády osobnosti (narcismus, machiavelismus a subklinická psychopatie) v souvislosti s profesním životem. Je určena pro probandy od 16 let, české normy jsou vypracované od 19 do 70 let. Metoda se využívá v psychologii práce a řízení jako nástroj při výběru a rozvoji zaměstnanců, lze ji aplikovat i u adolescentů ucházejících se o zaměstnání či pracovní stáž. (Testcentrum)

Piers-Harris 2 – Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů: Sebehodnotící dotazník se 60 položkami pro děti a dospívající od 9 do 18 let. Klient písemně hodnotí výroky, které popisují, jak vnímá sám sebe. S daným výrokem souhlasí/nesouhlasí. Výhodou dotazníku je poměrně krátká doba administrace i jednoduché vyhodnocení. Nevýhodou jsou u klientů s NKS a SPUCH obtíže se čtením výroků, nepochopení čtenému textu. U těchto klientů je tedy vhodné ověřit, zda rozumí předkládaným výročkům, správně čtou zadání. (Testcentrum)

MSCEIT – Test emoční inteligence: Test je určen k měření schopností a dovedností adolescentů od 16 let a dospělých ve 4 oblastech emoční inteligence – vnímání emocí (schopnost rozpoznávat emoce), využití emocí (schopnost vzbuzovat emoce a využít je k zefektivnění kognitivních procesů), porozumění emocím (schopnost porozumět jednoduchým i složitým emocím), řízení emocí a schopnost řídit a regulovat emoce u sebe i druhých). (Testcentrum)

3.2.3 ZÁJMOVÉ A PROFESNÍ ZAMĚŘENÍ, HODNOTOVÝ SYSTÉM, MOTIVACE

Kromě kognitivních a osobnostních charakteristik je pro podporu volby povolání či studijního zaměření důležité zmapovat také okruh zájmů, hierarchii hodnotového a motivačního systému. Zajímá nás, co klienta baví, jaké zájmy dosud rozvíjel, co je pro něj v životě důležité – zda peníze, osobní postavení, výkon, přátelství, zda preferuje změnu a zážitky, či jistotu. Tyto skutečnosti můžeme zjistit prostřednictvím rozhovoru, zážitkových seminářů, cvičení nebo dotazníků. V následujícím textu přinášíme výběr některých dotazníkových metod.

HO-PO-MO – Dotazník na zjišťování hodnotových orientací, postojů k hodnotám a motivace k výkonu: Určený pro dospívající od 14 let. Jedná se o 3 dotazníky zaměřené na posouzení směřování aktivity klienta, jeho hodnotové orientace, postojů a motivace k výkonu. (Psychodiagnostika)

B-I-T II – Test profesních zájmů: Tento test je určen pro adolescenty a dospělou populaci, jako testové položky používá skutečné činnosti. Skládá se z 2 paralelních forem obsahujících 81 položek – forma A s nucenou volbou a forma B s volnou tvorbou odpovědí. (Testcentrum)

Test hierarchie zájmů: Tento test je určený pro dospívající ve věku od 15 do 18 let. Sleduje 17 různých zájmových zaměření ve třech kategoriích (zájem o ideje, zájem o lidi, zájem o věci). (Psychodiagnostika)

Dotazník výkonové motivace: Určen pro dospívající a dospělé od 17 let. Obsahuje 52 položek, které sytí 3 subškály (obecná výkonová motivace, anxiety podporující výkon, anxiety brzdící výkon) (Psychodiagnostika)

Dotazník motivace k výkonu LMI: Metoda je vhodná pro klienty od 16 let. Dotazník obsahuje 170 položek v 17 škálách motivace k výkonu v profesním kontextu (škály vytrvalost, kompenzační úsilí, dominance, hrdost, angažovanost, ochota učit se, důvěra v úspěch, preference obtížnosti, flexibilita, samostatnost, flow,

sebekontrola, nebojácnost, orientace na status, internalita, soutěživost, cílevědomost). (Testcentrum)

Škály potenciálu pro práci se zákazníkem – SKASUK: Metoda je určena pro dospělou populaci. Obsahuje 4 motivační škály (motiv společenský, poskytování pomoci, motiv k výkonu, motiv moci) a 4 kompenzační škály (přístupnost, empatie, sebereflexe, frustrační tolerance). (Psychodiagnostika)

Multimotivační mřížka – MMG: Metoda je určena pro dospělou populaci. Je kombinací projektivní techniky a dotazníku, rozlišuje 3 motivy – afilii, výkon a moc s komponentami očekávání a strachu. Metoda však nemá české normy, jedná se pouze o český překlad. (Psychodiagnostika)

Škála osobního a kariérového rozhodování (Mezera): Metoda je sebehodnoticí škálou o 30 položkách. Je určena pro vytipování studijně či profesně nerozhodnutých žáků základních a středních škol. Lze ji využít k posouzení dílčích aspektů nerozhodnosti – osobnostní (ne)rozhodnost, (ne)ujasněná hodnotová orientace a hodnotový konflikt, očekávání budoucího výkonu a kariérová (ne)rozhodnost. (Psychodiagnostika)

ISK – Inventář sociálních kompetencí: Dotazník na principu sebesposuzovacích škál obsahuje 108 položek ve dlouhé a 33 položek v krátké verzi (ISK-K). Je určen pro dospívající (od 16 let) a dospělou populaci. ISK sytí 17 primárních škál, které můžeme spojovat do 4 sekundárních škál, ISK-K měří výlučně 4 sekundární škály – sociální orientace, ofenzivita, sebeovládání, reflexibilita. Pro českou populaci jsou vytvořeny pouze orientační normy. (Testcentrum)

Dotazník studijních zkušeností: Tato metoda je určena ke zjištění úrovně studijní self-efficacy žáků středních škol (15–21 let). Self-efficacy zde označuje přesvědčení žáků o jejich vlastních schopnostech dosáhnout určených studijních cílů. Tyto schopnosti mají významnou spojitost s reálnými studijními výkony. České normy jsou vytvořeny pro český jazyk a matematiku, bez použití norem lze dotazník zadat i pro naukové předměty a provést obsahovou analýzu jednotlivých odpovědí. (Propsyco)

3.2.4 HOLLANDOVA TEORIE OSOBNOSTI DLE PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ, RIASEC

V kariérovém poradenství kromě výše zmíněných testových metod a dotazníků využíváme také teorii Johna L. Hollanda RIASEC, která rozlišuje šest typů osobnosti podle pracovního prostředí. Vychází z předpokladu, že spokojenost v povolání závisí na souladu mezi profilem osobnosti a podmínkami pracovního prostředí.

Typ R – realistický, osobnost s motorickou (manuální či manuálně technickou) životní orientací

Typ I – investigativní, osobnost s investigativní či vědeckou životní orientací

Typ A – umělecký, osobnost s uměleckou životní orientací

Typ S – sociální, osobnost se sociálně-pečující orientací

Typ E – podnikavý, vůdčí typ

Typ C – konvenční, konformní úřední typ

K určení profesního typu dle teorie RIASEC lze využít dotazníkové metody, jejichž použití není omezeno na psychologické vzdělání, mohou je tedy využívat i výchovní poradci ve školách.

DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry: Věkové rozmezí využití tohoto dotazníku je od 15 let. Lze jej administrovat individuálně i skupinově. Test sestává z dotazníku pro vyplnění a rejstříku profesí, umožňuje tak porovnat vlastní zájmy a schopnosti s nabídkou a možnostmi pracovních příležitostí. (Testcentrum)

AIST-R – Test struktury zájmů. Orientační metoda pro volbu povolání: Test byl vytvořen pro účely kariérového poradenství dětí a mládeže školního věku, je obecně použitelný pro adolescenty a dospělé. Test se snaží vést klienty k sebepoznávání vlastních dovedností, zájmů a osobnostních předpokladů. Mapuje strukturu jejich zájmů a poskytuje informace o adekvátních možnostech jejich profesního uplatnění. Test je založen na Hollandově hexagonálním modelu profesí a osobnostních typů orientovaných na určitý životní styl – realistický, investigativní, umělecký, sociální, podnikavý a konvenční typ. (Testcentrum)

OTPO – Obrázkový test profesionální orientace: Test vychází z Hollandova klasického hexagonálního interpretačního schématu RIASEC. Je určen pro žáky základních a středních škol. Obsahuje sešit se 114 různými profesemi, diagnostikuje profesní zaměření žáka, pomáhá orientovat se na skupinu vhodných povolání. Je vhodný zejména u žáků, kteří nejsou dosud profesně zaměřeni. Součástí je kromě testu také soubor didaktických her, které mají konfrontovat aspirace žáků s nároky určitých profesí. Výhodou tohoto testu oproti předchozím dotazníkovým metodám je u žáků s NKS obrazová opora, která napomáhá porozumění, ale i rozvoji verbální exprese při následném rozhovoru. (Psychodiagnostika)

3.2.5 VYUŽITÍ KREATIVNÍCH TECHNIK V DIAGNOSTICE KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ

Vzhledem k tomu, že kariérové poradenství je tvůrčí proces, mají v něm své nezastupitelné místo i kreativní techniky, které využívají kresbu, psaní, modelování a další postupy. Tyto metody lze aplikovat individuálně i skupinově a u klientů s NKS a SPUCH se jejich využití spolu s testovými metodami jeví jako velmi přínosné, neboť nejsou zaměřeny na výkon jako kognitivní testy ani nepracují s výhradně verbálním materiálem jako osobnostní dotazníky. Obrazový materiál a vizualizace jsou využívány při práci s terapeutickými, projektivními a koučovacími kartami, při metodě tvorby kariérového stromu a mnoha dalších.

Terapeutické a koučovací karty: Při použití těchto karet v kariérovém poradenství využíváme princip externalizace, klient hovoří o obrázku jako o vnějším objektu, zapojuje přitom svou imaginaci, vizualizaci, projekci, metafory. Karty

umožňují projekci sebe, odstup od problému, odosobnění. Karty používáme v kontextu situace, doplňujeme rozhovorem, v němž zásadně neinterpretujeme, klademe otevřené otázky. Jsou pomůckou k rozmluvení klienta, napomáhají k rozpuštění obav a nervozity, rozvíjí sebepoznání klienta. Není vhodné je používat jako samostatný diagnostický nástroj. Lze je použít individuálně i skupinově. Karty b-creative i on-line (<https://b-creative.cz/produkty>).

Způsob práce s kartami Ceteras popisuje S. Navarová (Navarová, Lancová, 2019).

Karty STAVY vycházejí z teorie RIASEC, mohou se tedy používat ke screenin- govému určení profesních typů. Lze je použít individuálně, hrát s nimi kariérní kvinteto (2 sady karet pro min. 3 hráče), kariérní pexeso či s jejich využitím vytvořit SWOT analýzu k mapování silných a slabých stránek, příležitostí a hrozeb. (Ceteras)

Karty OBRAZY podporují lepší sebepoznání klientů prostřednictvím zčásti reálných a zčásti fantazijních obrazů. Alternativou mohou být i karty Dixit. Klient vybírá kartu svého života, která vystihuje, co je pro něj důležité, jaké jsou jeho životní hodnoty. Karty lze použít také jako obraz vize vlastní budoucnosti. (Ceteras)

Podobně lze využít karty **b-creative**. Při používání karet v kariérovém poradenství respektujeme typ klienta, opíráme se především o rozhovor a nikdy neinterpretujeme za klienta, nepřihazujeme vlastní významy kartám a jejich výběru. Práce je tedy ve velké míře postavená na rozhovoru s otevřenými otázkami, což u klientů s NKS vyžaduje velmi citlivý přístup a je třeba zvážit, zda je tato technika pro daného klienta či skupinu klientů vhodná. U klientů se SPUCH je kreativní forma při práci s kartami žádoucí, je méně náročná na udržení pozornosti. Výhodou karet b-creative je i možnost práce on-line.

V kariérovém poradenství se velmi dobře uplatní zejména sada sestávající z karet Karty s příběhy, Moře emocí, Život je život, Světem hodnot a Silné stránky. Prostřednictvím karet si klient snaží uvědomit svůj systém hodnot, své talenty, nadání a kompetence, pocity.

Možný postup využití karet v kariérovém poradenství:

Karty s příběhy – osobní značka, jaký jsem. Tyto karty mohou sloužit jako seznávací, dobře se uplatní v úvodní části individuálního či skupinového sezení zaměřeného na kariérové poradenství. Klient/klienti vybírají z nabízených karet tu, která nejvíce odpovídá jim samotným, tomu, „jaký/jaká jsem“. V rozhovoru pak vedeme klienta k tomu, aby co nejdětailněji popsal, co na kartě vidí, co na ní je, ale také co mu tato karta evokuje a jak je s ním spojená. Karta představuje tzv. osobní značku. Ve skupinové formě pak slouží také k představení se ostatním. Rozhovor můžeme doplnit o pohled ostatních na tuto kartu, což doplňuje obraz o tom, jak klienta vidí ostatní. V zásadě zde neinterpretujeme.

Silné stránky – oblíbené zvíře. Klient je vyzván, aby si vybral z nabízených obrázků zvířat jedno, které jej přitahuje. V rozhovoru se pak ptáme, v čem mu připadá

zvolené zvíře silné, co na něm obdivuje a jak se tyto silné stránky vztahují k němu osobně.

V dalším kroku se zaměříme na *odkrytí talentů*, silných stránek skrze otázky. Klient odpovídá na otázky, v čem byl v dětství přirozeně dobrý, jaké byly/jsou jeho koníčky, které školní předměty jej nejvíce baví/bavily, co se mu daří/dařilo nejlépe bez přílišného studia a trénování. Klienti si tak mohou uvědomit, zda a jaké mají talenty a zda je cíleně rozvíjí. Klademe také otázky, při jakých typech úkolů klient ztrácí pojem o čase, dokáže se do nich velmi soustředěně zabrat bez nutnosti aktivního zapojení volní složky. Také nás zajímá, při jakých úkolech má naopak tendenci odbíhat od činnosti, odkládat ji, prokrastinovat a k jaké činnosti naopak v takových chvílích utíká. U dospívajících a dospělých je zajímavé také odpovědět si na otázku, jakou část úkolu na zadaném pracovním projektu chci rozhodně splnit sám a jakou mám tendenci delegovat na druhé. V neposlední řadě může být zdrojem informací o neuvědomovaných schopnostech rozbor toho, jakou pomoc či radu si od klienta nejčastěji vyžadují druzí, o jakou laskavost bývá nejčastěji požádán.

Lze také vyzvat klienta či klienty ve skupině, aby se zamysleli nad situací, kdy se zachovali tak, že na sebe byli hrdí. Tento příběh pak vyprávějí ostatním či terapeutovi/kouči a ti zaznamenávají pozitivní vlastnosti, silné stránky a talenty, které v příběhu zaznamenali.

Karty emocí – kariérní příběh. U žáků či studentů lze pomocí karet emocí vyjádřit, jak se cítili v minulosti a jak se cítí aktuálně ve vztahu ke studiu, u dospělých pak lze vztáhnout emoční vyjádření k průběhu realizace kariérních cílů. Klienti tak prostřednictvím karet zvažují, jak se cítili v minulosti ve škole nebo práci a jak se cítí teď.

Světlem hodnot – pracovní hodnoty. Klienti si z nabídky životních a pracovních hodnot vyberou ty, které jsou pro ně důležité. Tato technika dopomáhá ujasnit si svůj žebříček hodnot ve vztahu k budoucímu či aktuálnímu povolání, případně jak proměnlivé či stálé jsou jejich životní a pracovní hodnoty a jak se jim daří je naplňovat.

Život je život – prostřednictvím těchto karet lze od klientů získat zpětnou vazbu, zhodnocení průběhu poradenského procesu, ale i jakéhokoli jiného terapeutického sezení, skupinové práce apod.

Výhoda terapeutických karet spočívá v tom, že si můžeme kreativně zvolit vlastní způsob práce s nimi a přizpůsobit tak poradenský proces našim cílům a klientovým potřebám.

Kariérový strom – Tato metoda komplexně mapuje kompetence, hodnoty a motivace žáků 8. a 9. tříd ZŠ a žáků středních škol (Navarová, 2019) s využitím metafory, vizualizace a symboliky stromu. Kořeny představují kompetence, kmen motivaci, smysl života, identitu a koruna stromu je prostorem pro růst plodů předchozích úspěchů, vize budoucího směřování.

Portfolio kompetencí – Tato metoda je určena k mapování kompetencí, schopností a dovedností dětí a dospívajících. Klient zde uvádí důkazy svých úspěchů, co se mu již podařilo, na co je pyšný. Metoda se tak zaměřuje na silné stránky a na podporu a budování sebevědomí. Portfolio lze sestavit i on-line (<https://www.coumim.cz>).

PŘÍKLADY Z PRAXE

■ Příklad 1

Chlapec Milan je v péči SPC logopedického od 6 let pro vadu řeči na dysfatickém podkladu s projekcí do výukových obtíží (čtení, psaní, matematické dovednosti, pomalé pracovní a myšlenkové tempo, nejistota při řešení úkolů). Psychologické vyšetření realizované v 7. třídě potvrdilo rezidua dysfatického podkladu, dílčí kognitivní deficity jako podklad pro SPU, celkovou rozumovou úroveň v pásmu slabšího průměru.

Vyšetření profesní orientace bylo realizováno skupinovou formou doplněnou o individuální rozhovor na počátku 9. třídy ve věku 15 let. Chlapec navštěvoval běžnou základní školu s podporou podpůrných opatření 2. stupně pro mírně závažné poruchy řeči a mírně závažné poruchy učení.

Profesní orientace chlapce byla posuzována na základě výsledků testu kognitivního potenciálu, osobnostního dotazníku, dotazníku zájmového zaměření a rozhovoru.

Z vyšetření: Milan P. spolupracoval ochotně, po celou dobu byl klidný, přiměřeně soustředěný. V rozhovoru odpovídá na otázky ochotně, při formulaci odpovědí se nadále projevují známky snížené obratnosti. Navštěvuje sportovní kroužek ve škole, skautský oddíl.

Zjištěná aktuální intelektuální výkonnost chlapce se pohybuje v pásmu slabšího průměru, Milan pracuje adekvátním tempem, přiměřeně se koncentruje a kontroluje průběh rozumových operací. Profil výkonů v úlohách verbálních a numerických je nevyvážený. Mírné oslabení vykazuje chlapcova schopnost flexibilního používání slovní zásoby a zásoby větných schémat, vážne schopnost diferencovat jemnější slovní významy (odpovídá reziduu dysfatického terénu). Úroveň chlapcových matematických dovedností je průměrná, elementární početní úkoly zvládá, paměť na čísla v normě.

Osobnost chlapce je spíše uzavřená, s tendencí k introverzi. Milan je citlivý chlapec, aktuálně prožívá pocity neklidu, občasné pocity osamocení, má zvýšenou tendenci reagovat na zátěž somatizací. Ve stresu či nadměrné zátěži se může zvýšit emoční nestabilita chlapce, objevit se projevy psychosomatických obtíží (bolesti hlavy, zvýšený tlukot srdce, obtíže s usínáním, noční můry apod.). Milan je zvýšeně sociálně přizpůsobivý, ohleduplný. Rád by lidem více pomáhal, i přes možnou ztrátu sociální prestiže a postavení, pomoc blízkým je pro něj stěžejní hodnotou. V souladu s tím je i volba povolání z oboru zdravotnictví – ošetřovatel, příp. dětský lékař.

Je si vědom úskalí těchto profesí, neboť oba rodiče se pohybují ve zdravotnictví, má reálný náhled.

Zájemové zaměření chlapce posuzované formou dotazníku profesní orientace je v naprostém souladu s jeho volbou. Zájemové zaměření Milana je sociálně-konformní. Jedinci s touto osobnostní orientací jsou sociálně a altruisticky založení, inklinují k prosociálním, pomáhajícím a léčebným aktivitám zaměřeným na péči, pomoc a podporu ostatním. Nejvyšší hodnotou je pro ně láska k lidem a sociální komunikace, bývají nesobečtí, laskaví. Konformní složka představuje důraz na pečlivost, tendenci k praktičnosti, preferují práci s jasně stanovenými a strukturovanými postupy. Jako ideální se z tohoto pohledu jeví profese ve zdravotnictví a sociálních službách, případně výchovně-vzdělávací obory – zdravotnický asistent či ošetřovatel, ale i sociální pracovník, rehabilitační pracovník, masér apod.

Závěr: *Aktuální rozumové schopnosti chlapce se pohybují v pásmu slabšího průměru, přetrvává nevyvážený profil dílčích složek a náznak reziduí dysfatického terénu. Osobnost chlapce je spíše introvertně zaměřená, zvýšeně citlivá, výrazně prosociálně orientovaná, jeho profesní zájmy směřují do oblasti pomáhajících profesí.*

Vzhledem ke kognitivním a osobnostním předpokladům a zájemovým preferencím doporučuji studium učebního oboru s výučním listem zdravotnického či sociálního zaměření, výhledově v případě zájmu pokračovat v získání maturity formou nástavbového studia.

Chlapec si vybral studium tříletého učebního oboru ošetřovatelství, kde aktuálně úspěšně studuje druhým rokem.

■ Příklad 2

Adéla je v péči SPC logopedického od 4 let pro vývojovou dysfázii. Po docházce do MŠ logopedické absolvovala celou povinnou školní docházku v ZŠ logopedické.

Z vyšetření rozumových schopností a profesní orientace na začátku 9. ročníku ZŠ: zjištěna aktuální celková úroveň poznávacích schopností dívky se pohybuje v pásmu lepšího průměru, přetrvává náznak dysfatického terénu s lehce dominujícími, mírně nadprůměrnými názornými schopnostmi. Výkon dívky je napříč modalitami poměrně stabilní, Adéla je při skupinové řízené činnosti dobře soustředěná, snaživá, její frustrační tolerance k zátěži nevykazuje snížení. Oporou dívčina mentálního výkonu jsou tedy mírně nadprůměrné názorné schopnosti, výkon v dílčích typech úloh je zde velmi vyrovnaný, inklinuje k rozhraní průměrného a nadprůměrného pásma (vizuopercepční uspořádání, plošná a trojrozměrná představivost, názorný logický úsudek). Numerické schopnosti odpovídají pásmu průměru – zde jsou oporou dívčina výkonu spíše naučené matematické znalosti a dovednosti a jejich aplikace, samotný numerický úsudek v neznámém typu úloh je průměrný. Verbální schopnosti jsou také průměrné, a to ve všech posuzovaných složkách (obem aktivní slovní zásoby, práce s pojmy, verbální vysuzování při hledání analogií

a nadřazených pojmů). Učení dívky se opírá o velmi vysokou kapacitu krátkodobé paměti nejen v názorné, ale překvapivě i ve verbální složce.

Osobnost dívky se jeví zvýšeně senzitivní, emočně labilní, s potřebou užších sociálních kontaktů. Svě postavení v třídním kolektivu vnímá jako uspokojivé, v rámci užšího počtu přátel se dokáže chovat a prožívat uvolněně. V zájmovém dotazníku výrazně dominují umělecky/výtvarně orientovaná povolání, což se jeví jako dlouhodobě stabilní zájmové zaměření. V rozhovoru uvádí, že by ráda pokračovala ve studiu na UMPRUM v Praze nebo na Církevním gymnáziu Německého řádu v Olomouci.

Závěr: Aktuální realizované rozumové schopnosti dívky se pohybují v pásmu lepšího průměru, dívka dokáže i přes přetrvávající zvýšenou senzitivitu podat vyrovnaný výkon v zátěžové situaci hromadného testování, což může predikovat úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek na SŠ. V kognitivním profilu přetrvává lehký náznak dysfatického terénu s projekcí do průměrných verbálních schopností, přičemž názorné schopnosti jsou mírně nadprůměrné. Ačkoliv logické usuzování napříč modalitami je přiměřené věku, výraznou oporou jejího učení se novým poznatkům je velmi vysoká kapacita krátkodobé paměti v názorné i verbální složce. Zájmové preference dívky jsou dlouhodobě stabilní, výtvarně zaměřené. Vzhledem ke kognitivním a osobnostním předpokladům dívky doporučuji pokračovat ve studiu maturitního oboru, zvážit případný sociální a citový dopad na osobnost dívky při studiu oboru ve vzdáleném městě.

Adéla aktuálně studuje 4. ročník scénografie na UMPRUM v Praze.

■ Příklad 3

Tomáš je v péči SPC od předškolního věku, v základní škole zajištěna individuální integrace kvůli SPU a narušené komunikační schopnosti, následně byla nastavena podpůrná opatření dle platné legislativy po celou dobu vzdělávání, přizpůsobeny byly podmínky i konání maturitní zkoušky.

Diagnóza: narušená komunikační schopnost – dysfázie, dysartrie, specifické poruchy učení – dysgrafie, dysortografie.

U Tomáše je ve verbálním projevu stále znatelná vada řeči, která i přes velmi usilovnou, dlouhodobou logopedickou péči zůstává při komunikaci zřetelná. Jedná se o kombinaci dvou řečových vad – dysfázie a dysartrie, kdy dysfázie zasahuje i hlubší struktury řeči (jako je gramatika, jazykový cit, verbální pohotovost, vybavování slov, sluchové rozlišování hlásek – fonematický sluch), které jsou částečně kompenzovány, ale nejsou natolik rozvinuté, aby neovlivňovaly užívání mluveného i psaného jazyka. Řečová vada dysartrie zasahuje zejména do zvukové stránky řeči, kdy je ztížena realizace řeči, i přes vyvozené hlásky zůstává pro Tomáše obtížné vyslovování některých slov, delších slovních celků, tempo řeči je pomalejší s častějšími, nefyziologickými pauzami. Deficity ve sluchovém zpracování slov (fonematickém sluchu) mohou ovlivňovat přejímání a zpracování slov.

Tomáš přes své řečové obtíže komunikuje bez obav, rozsah jeho výpovědi je spíše menší, řeč je převážně srozumitelná, ale stále, pokud si nedává pozor, je srozumitelnost menší, má potíže s artikulací náročnějších slov; intonace, hlasitost v normě; slovní zásoba přiměřeně rozvinutá, syntax rozvinutá, ale tvoření vět je pomalejší, je třeba počítat s delší časovou dotací při ústním projevu.

Realizace písemného projevu je ztížena, Tomáš píše velmi pomalým tempem, písmo je drobné, neuspořádané, nepřesně realizované, ale text převážně čitelný (psaní ovlivněno problémy s lateralizací ruky, v důsledku operace pravé ruky v dětství musel po určitou dobu užívat přednostně levou ruku).

Velmi výrazná specifická chybovost při psaní v důsledku řečové vady, nedostatečně rozvinutého fonematického sluchu (sluchového rozlišování jednotlivých hlásek, zejména u souhláskových shluků, obtíže při sluchové analýze a syntéze slov) – vynechávání písmen, neúplná či zkomolená slova, záměny tvrdých a měkkých souhlásek, obtíže s členěním, předložky, vynechávání slov, záměny slova za jiné synonymum, chybějící diakritická znaménka.

Chybovost vyplývající z nedostatečně rozvinutého sluchového rozlišování se může projevat i u nových, odborných slov, může docházet k nepřesnému přejímání pouze sluchem, potřebuje tato nová slova vidět napsaná.

Zpracování čteného textu vyžaduje také vyšší časovou dotaci, porozumění čtenému je dobré, ale čte v pomalém tempu.

Pomalé pracovní tempo výrazně ovlivňuje výsledky v testech. Pokud má dostatek času, úkoly zvládá velmi dobře, je pečlivý, snaživý.

Z psychologického vyšetření v 16 letech v rámci kariérového poradenství: V dobrém průměru je jeho výkon v oblasti verbální inteligence (schopnost zacházet při usuzování s řečovým materiálem – svou roli zde hraje stupeň osvojení jazyka i schopnost nacházet vztahy mezi pojmy), lze tedy říci, že i navzdory primární diagnóze jsou Tomášovy verbální schopnosti naprosto srovnatelné s věkovou normou. Výsledky v pásmu nadprůměru (až vysokého nadprůměru) má v oblasti numerické inteligence, což jsou počítářské schopnosti a schopnost nacházet mezi čísly logické vztahy. Tomáš také stihl vypočítat nebo zodpovědět nejvíce položek v této části testu ze všech zúčastněných žáků. V oblasti inteligence figurální, prostorově logické (schopnost zacházet s tvarově-obrazovým materiálem, nacházet mezi obrazci logické souvislosti) dosahuje Tomáš průměrných výsledků. V testu je také škála paměti, která měří schopnost aktivního a soustředěného zapamatování informací a jejich znovupoznání v krátkém časovém intervalu – zde dosahuje Tomáš dobrých výsledků, pokud jde o zapamatování slov (verbální paměť) i pamatování obrazců (zraková paměť).

Doporučení: Výsledky v testu ukazují na to, že by se Tomáš mohl věnovat technickým oborům, ale při dostačujícím úsilí by měl zvládnout i střední školu s maturitou jiného zaměření. Doporučuji na střední škole nastavení vzdělávacích opatření.

Tomáš nastoupil na SŠ stavební, kde bylo třeba nastavit podporu vzhledem k oslabeným grafomotorickým dovednostem v prvních ročnících studia. Učivo v odborných vzdělávacích předmětech zahrnovalo tvorbu výkresů, zpočátku pomocí ručního rýsování, než výuka přešla na tvorbu výkresů na PC. Tomáš nestíhal zadané úlohy v rámci výuky ve škole. Bylo domluveno organizační opatření, že si student bude dopracovávat výkresy doma, které bylo funkční. Tomáš úspěšně odmaturoval, byl přijat na ČVUT, obor stavební inženýrství.

SOUHRN

Tato kapitola se zaměřuje na přiblížení možných diagnostických popisů rozdělených jednak podle osoby, která bude diagnostiku provádět, jednak podle toho, na co se diagnostika zaměřuje (rozumové nadání, osobnostní charakteristiky, zájmové preference klienta, ale také na jeho speciální schopnosti a dovednosti...). Text neopomíjí také kreativní techniky a využití dynamické diagnostiky. Kapitola je inspirativní pro výchovné poradce, pracovníky ŠPZ i další zájemce o tuto problematiku.

4 Kariérové poradenství pro žáky s NKS a SPUCH ve škole

— Magda Němcová, Lenka Felcmanová,
Renáta Vrbová, Jiřina Jehličková —

Kariérové poradenství je dlouhodobý proces, který zahrnuje poznávání a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů tak, aby člověk dokázal řídit svoji individuální dráhu ve vzdělávání, v odborné přípravě a v práci. Může mít individuální i skupinovou formu. Zaměřuje se na volbu vhodné školy, prvního zaměstnání, na změnu zaměstnání, další vzdělávání a rekvalifikaci.

4.1 Role hlavních aktérů podílejících se na kariérovém poradenství žáka

Cílem kariérového poradenství je podpořit u žáků jejich sebeuvědomění, sebepoznání a pochopení toho, v čem jsou dobří a na čem chtějí a mohou stavět svou profesní dráhu a kariéru. Podpůrným pilířem je činnost pedagogických pracovníků, kteří do své výuky zařazují principy situačního, reflektivního a zkušenostního učení, kladou důraz na individuální rozvoj jednotlivce, sebehodnocení ve výuce a také na možnost realizace vlastních nápadů žáků.

Služby kariérového poradenství jsou poskytovány různými organizacemi i jednotlivci. A to jak v rezortu školství, tak v rezortu soukromém. Jsou to pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra, výchovní poradci na školách, školní psychologové, informační a poradenská střediska při úřadech práce, personální agentury a centra bilanční diagnostiky. Kariérové poradenství nelze oddělit od fungování školy jako celku. Aby byl systém kariérového poradenství integrální součástí školy, je vhodné stanovovat jeho cíle v souladu s vizí a záměry školy. Cíle školy jsou obvykle formulovány v základních dokumentech

školy (např. ve školním vzdělávacím programu, výročních zprávách) a často jsou i součástí marketingu školy.

Proces kariérového poradenství začíná už v předškolním věku, kdy dítě začíná přemýšlet o svém budoucím povolání. Intenzivněji a systematictěji na výběru své profese pracuje až na druhém stupni základní školy. Právě na ní je, aby zařazovala aktivity, které mají pomoci žákům ujasnit si vlastní kariérní mety a porozumět světu práce. Uspadní jim tak cestu k uspokojivému a smysluplnému životu a zaměstnání. Doba, kdy si člověk vybral povolání, které mu vydrželo po celý život, je dávno pryč. Stejně tak doba, kdy pracoval celý život na jednom místě, v jednom podniku a na jedné pozici. Tak, jak se mění svět, mění se i podmínky a prostředí v něm. Mnohé profese v průběhu času zanikly (ponocný, dráteník), četné zase vznikají (pověřenec GDPR, manažer zdraví) a jiné nás ještě čekají (upcyklátor, operátor dronů). Dnešní žáci prvních ročníků budou do světa práce zařazeni až v roce 2033. Na jaké povolání a profesi je chceme připravit, když nevíme, jakým směrem se bude svět vyvíjet? Jaká povolání budou potřeba? A jaké schopnosti a dovednosti budou zaměstnavatelé vyžadovat od svých zaměstnanců? To jsou otázky, na které dnes neznáme odpovědi. Na co ale můžeme své žáky připravit už dnes, je motivace k celoživotnímu vzdělávání, nutnost přizpůsobovat se změnám na trhu práce a flexibilita v osobním i pracovním životě.

Dobré kariérové poradenství ve škole spočívá v souhrnu kroků celého pedagogického sboru od vstupu do školního vzdělávání až po volbu dalšího směru vzdělávání samotným žákem. Na tomto procesu se podílí nejen celý pedagogický tým, ale také rodinní příslušníci žáků a zákonní zástupci. Jejich vliv je nezastupitelný a pro život žáka směrodatný.

4.1.1 ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE

Zákonní zástupci zastávají při volbě povolání svých dětí velmi významné místo. Poskytují svým dětem rady, informace a odpovědi na jejich otázky, které souvisejí s volbou profese. V minulosti povolání rodiče často ovlivňovalo výběr profese u dítěte. Některé profese se dědily z generace na generaci. Dnes už bohužel často děti nevědí, co rodič v práci dělá, z organizačních důvodů není mnohdy ani možné navštívit ho v práci a udělat si obrázek o jeho profesi. Přesto jsou rodiče osoby, které značně ovlivňují konečné rozhodnutí svých dětí.

Rodinné prostředí ovlivňuje psychické i sociální charakteristiky dítěte, jeho jazykové a komunikační schopnosti, vývoj myšlení a emocí, postoje, předsudky a hodnoty. Může také ovlivňovat vzdělávací výsledky, postoje dítěte ke škole a vzdělávání. Jedním z vlivů, které se do volby povolání mohou promítat, je právě rodinné prostředí, v němž dítě žije.

Děti se učí a čerpají z chování rodičů po celý život. Pokud rodina společně tráví přiměřené množství času, komunikuje o problémech, vnímá potřeby jednotlivých členů rodiny a plánuje budoucnost dítěte, příznivě tím ovlivňuje sebepoznání

a sebehodnocení dítěte. Sebepoznání je nezbytné pro vhodný výběr povolání a životní cesty.

Limity dítěte s NKS nebo SPUCH mohou vést rodiče k udržování dítěte v závislosti na jejich péči. Nerozvíjí se potřebné kompetence pro budoucí začlenění do pracovního procesu. Někteří rodiče své dítě podceňují, nedokážou postihnout jeho silné stránky a při volbě školy mu podvědomě vybírají jednoduchý učební obor, i když má větší možnosti. Naopak někteří rodiče, zvláště ti s vyšším vzděláním, často přeceňují možnosti svého potomka, myslí si, že není problém, aby nastoupil na maturitní obor, i když jeho schopnosti i možnosti jsou výrazně nižší.

V poradenských službách se nikoliv ojediněle setkáváme s rodiči, kteří po celou dobu vzdělávání svého dítěte volili strategii skrývání se za nálepku diagnózy specifických poruch učení či chování a soustavného ovlivňování učitelů, aby jej nechali procházet s dobrými známkami, protože ono za dyslektické obtíže nemůže a škola je povinna mu vzdělávání ulehčit. Stává se, že žák i na střední škole vystuduje určitý obor pouze na základě zohlednění vyučujících, a nenaplnuje tak požadavky na absolventa uvedeného oboru. Tímto způsobem může až k maturitě, tu ovšem ani v dalších opravných termínech není schopen zvládnout a končí se základním vzděláním. Přitom by býval měl veškeré předpoklady stát se dobrým řemeslníkem. Potvrzuje se tak skutečnost, že někteří jedinci se SPUCH, kteří prožili trauma školského systému a odcházejí s nízkou kvalifikací, shledávají následně manuální práci a předtím praktickou výuku na odborném učilišti za mnohem efektivnější.

Někdy se však setkáme s rodiči lhostejnými, kteří dětem svůj názor na vhodné povolání nesdělí a někdy jej ani nemají. Jiní rodiče pouze zhodnotí všechna negativa a pozitiva profese vybrané žákem, ale v případě nevhodné volby jej již nesměrují k jinému, vhodnějšímu rozhodnutí. Někteří rodiče dítěti brání v určitém povolání, odrazují jej od něj a snaží se ho přesvědčit o jeho nevhodnosti výhrůžkami. V této situaci záleží již zcela na dospívajícím, zda dokáže tlaku rodičů odolat a své rozhodnutí obhájit. Poslední krajní situace pramení z autoritativní výchovy, potlačující osobnost jedince. Rodiče těmto žákům již v počátku naplánují celou profesní kariéru a diskuse na toto téma jsou pro ně uzavřeným, hoto-
vým tématem (Taxová, 1987).

Obecně samozřejmě platí, že by rodiče měli žáka respektovat, podporovat jej a pomoci mu zvládnout přípravu na vybrané povolání. Úzká spolupráce školy se zákonným zástupcem je proto nejen u žáků s NKS a SPUCH klíčová. Již při přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, které potřebuje během docházky do školy podřídná opatření, je žádoucí vybudovat bezpečný partnerský vztah školy a zákonných zástupců.

Od vstupu do ZŠ je potřeba komunikovat s rodičem o potřebách, ale i možnostech dítěte. Zpočátku je komunikace většinou na úrovni třídního učitele a rodiče.

Na druhém stupni ZŠ již rodič dostává informace o možnostech budoucího uplatnění svého potomka od výchovného poradce, jsou nabízeny konzultace se školním psychologem a školním speciálním pedagogem (pokud jsou na škole). Dále je rodičům nabízen kontakt na školské poradenské zařízení či jiný subjekt poskytující profesní diagnostiku.

Zvláštní kategorii tvoří žáci, kteří navštěvují školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. V nich se žáci vzdělávají v prostředí přizpůsobeném jejich potřebám, ve třídě se sníženým počtem žáků, s dětmi s obdobnými obtížemi. Výukové metody a postupy jsou voleny tak, aby žáci co nejlépe uspěli s ohledem na jejich handicap. Pokud žák navštěvuje tuto školu po celou dobu školní docházky, je pro něj i pro rodiče srovnání s běžnými vrstevníky obtížné. Je proto velmi potřebné, aby rozvíjel své zájmy a schopnosti mimo vyučování s vrstevníky z „běžných škol“. Velkým problémem, co se týče náhledu zákonných zástupců na schopnosti svého dítěte, je situace, kdy je dítě od raného věku umístěno v internátní škole. Zde je potřeba úzká spolupráce mezi školou a rodiči tak, aby rodič měl stále informace o pokrocích svého dítěte. Škola a internát zde potom částečně suplují výchovnou roli rodiny, je ale potřeba, aby rodič dostával dostatek informací o výsledcích výchovně-vzdělávacího procesu u svého dítěte.

Žáci s NKS se rekrutují z různého sociálního prostředí, část dětí pochází z rodin s nižším sociokulturním statutem. V tomto případě škola a internát často mohou suplovat rodinu. Setkali jsme se s případem, kdy matka žáka 9. ročníku nebyla schopna být nápomocna svému synovi u přijímacího řízení na SŠ. Škola tak suplovala zákonného zástupce. S žákem výchovná poradkyně prošla možností dalšího vzdělávání, zprostředkovala mu návštěvu SŠ, vyplnila a poslala za něj přihlášku na danou střední školu a následně i zápisový lístek. Zákonný zástupce přihlášku jen podepsal. Pokud by škola nesplnila za rodiče včas veškeré podmínky pro přijetí žáka na SŠ, další vzdělávání by bylo na rok přerušeno. Otázkou je, zda by po roce bylo vůbec navázáno.

4.1.2 ŘEDITEL ŠKOLY

Ředitel školy řídí kariérové poradenství prostřednictvím pověřeného pracovníka – výchovného, případně kariérového poradce. Ředitel schvaluje koncepci kariérového poradenství na škole, umožňuje žákům exkurze na střední školy a na různá pracoviště tak, aby získali povědomí o rozličných povoláních. Zájem ředitele o jejich další vzdělávání a úspěšnost v jejich profesním životě by měl přetrvávat i po odchodu žáků ze základní školy.

U žáka se SVP ředitel navazuje kontakt se zákonnými zástupci již před jeho přijetím do školy (v případě SPUCH po zjištění diagnózy). Zajímá se o dopady narušené komunikační schopnosti, resp. specifických poruch do vzdělávacího procesu. Navazuje kontakt se ŠPZ. Ředitel s vedením školy mají výrazný vliv na klima školy, a tudíž i na přijetí žáka se SVP jak pedagogickým sborem, tak spolužáky.

4.1.3 VÝCHOVNÝ PORADCE

Činnost výchovného poradce v rámci kariérového poradenství je vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění.

Na některých velkých školách (většinou středních) působí mimo výchovného poradce ještě poradce kariérový. Na většině škol pozici výchovného a kariérového poradce vykonává jedna osoba – výchovný poradce.

Pro poskytování kvalitního kariérového poradenství ve škole je důležitá spolupráce výchovného poradce s ostatními členy učitelského sboru, školním psychologem, příp. metodikem prevence. Nabývá to na významu především při zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a prevenci rizika předčasných odchodů ze vzdělávání. Výchovný poradce by měl začít pracovat se žáky nejpozději po jejich přestupu na druhý stupeň a jeho angažovanost by se měla stupňovat při každém přechodu do vyššího ročníku.

Výchovný poradce by měl žáky, se kterými má pracovat v rámci kariérového poradenství, co nejlépe znát. Výhodou je, pokud učí žáky naukové předměty nebo pracovní činnosti. Získává vlastní ucelenější pohled na jejich osobnost a může jim být na této cestě dobrým průvodcem. Při osobním pohovoru s rodiči má tak dostatek informací a postřehů o dovednostech žáka, o jeho manuální zručnosti, pečlivosti, trpělivosti, organizaci práce během pracovní aktivity, ale také o zvládnutí stresu během činnosti.

Při své práci využívá výchovný poradce individuální pohovory se žáky, dále pak skupinové aktivity ve třídě i mimo ni. Žákům vyšších ročníků poskytuje informace o středních školách v regionu, dnech otevřených dveří, veletrzích středních škol. Může využívat testy profesní orientace a další diagnostické nástroje, které poslouží jako odrazový můstek na začátku rozhovoru se žákem. Tyto nástroje by nikdy neměly být využívány jako jediná podpora žáka při rozhodování. Vedle individuálního a skupinového kariérového poradenství poskytovaného kariérovým poradcem realizuje škola mnoho dalších činností, jejichž cílem je probudit u žáka zájem o aktivity, které souvisejí s volbou povolání a profesním uplatněním. Podstatou je podpořit žáka v jeho budoucím směřování, rozhodování, pomoci mu odhalit jeho silné a slabé stránky a talenty. Výchovný poradce spolupracuje s koordinátorem školního vzdělávacího programu (ŠVP) a dalšími učiteli. Pojetí a realizace kariérového vzdělávání žáků závisí z důvodu jeho rozmanitosti na přístupu každé školy.

4.1.4 DALŠÍ PRACOVNÍCI ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVÍŠTĚ

Další pracovník, který se může částečně podílet na kariérovém poradenství, je **školní psycholog**, který při práci s třídním kolektivem, ale i žáky individuálně poznává jejich osobnost, zájmy, schopnost učit se. Na některých školách školní psycholog přímo provádí diagnostiku zaměřenou na kariérové poradenství.

Školní speciální pedagog u některých žáků vede hodiny speciálněpedagogické péče a speciálněpedagogickou intervencí. Pokud je intervence správně vedena, stává se kompenzačním mechanismem pro oslabenou funkci a může výrazně napomoci při dalším vzdělávání žáka (např. psaní na klávesnici u žáků s dysgrafií).

4.1.5 UČITEL

Při výběru budoucí školy a profese má velký vliv i působení učitelů, v případě žáků se SVP i asistentů pedagoga. Při vhodném zařazování činností do výuky, s přesahem do kariérového poradenství, může učitel namotivovat žáka k výběru budoucí profese.

Učitel, který vytváří žákům ve škole přátelské a bezpečné prostředí a současně udrží jejich zájem a pozitivní vztah ke vzdělávání, může výrazně ovlivnit výběr profese. Předmět, který takový učitel vyučuje, může být pro žáka prostorem a směrem jeho budoucího profesního uplatnění.

Pedagogičtí pracovníci poznávají žáky v jiných situacích než jejich zákonní zástupci. Vnímají je jako součásti kolektivu, pozorují jejich reakce při zátěži, monitorují jejich chování při konfliktech se spolužáky, při úspěchu i neúspěchu. Dále také znají jejich kognitivní funkce, komunikační schopnosti, osobnostní vlastnosti a manuální dovednosti. Třídní učitel u svých žáků navíc vnímá jejich osobnostní rozvoj a vývoj v rámci času. Je tak pro kariérového poradce i žáka samotného významným pomocníkem při výběru budoucího povolání a zvyšuje efektivitu kariérového poradenství.

Vedle třídního učitele je pro žáky s podpůrnými opatřeními, především ve vyšších stupních potřeby, důležitý také asistent pedagoga.

4.1.6 PORADENSKÝ PRACOVNÍK ŠKOLSKÉHO PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ

Spolupráce pracovníka školského poradenského zařízení s výchovným poradcem a školním psychologem nebo speciálním pedagogem nabízí komplexnější pohled na schopnosti a dovednosti žáků. Rozšiřují se tak možnosti kariérového poradenství o služby, které výchovný poradce ani učitelé ve škole vykonávat nemohou. Jde o psychologická vyšetření zaměřená na studijní předpoklady žáků, vyšetření intelektu, dílčích schopností a dovedností, dotazníky zájmové a profesní orientace nebo také dotazníky osobnostních předpokladů. Speciálněpedagogické centrum, resp. pedagogicko-psychologická poradna vycházejí z vlastních poznatků z diagnostiky, které vyplývají ze znalosti žáka a jeho rodiny, a z výsledků longitudinálního pozorování a objektivní diagnostiky za období celé školní docházky.

4.1.7 NEZISKOVÝ SEKTOR

Neziskové organizace (NO) jsou zřizovány podle zákona č. 83/1990 Sb., o sdružování občanů, a mají podobu různých společností, svazů, hnutí a klubů. Školy

nejčastěji spolupracují s organizacemi, které se zabývají vzděláváním učitelů nebo vzdělávacími aktivitami pro žáky. V současné době existuje velké množství neziskových organizací, které se věnují různým oblastem, např. životnímu prostředí, humanitární pomoci, volnočasovým službám, ale také vzdělávání. Je vhodné nabídku těchto spolků zmapovat v rámci regionu a zařadit do výchovně-vzdělávacího procesu. Zaměření a program neziskových organizací je vhodným doplněním celkového působení na žáka jako jednotlivce i člena týmu.

Vhodnou aktivitou zařazenou do kariérového poradenství jsou exkurze do místních firem z regionu. Žákům umožňují nahlédnutí do světa práce a poznání různých profesí. Cílem těchto exkurzí je přiblížit žákům různé obory a vzbudit zájem o další vzdělávání. Seznámení s rozmanitými povoláními lze také zprostředkovat žákům pomocí besedy s odborníky z praxe. Kariérovým poradcům se osvědčilo zapojení externích organizací a jejich zaměstnanců do výkladu některých témat (pracovníci muzea, zoologické zahrady, lesníci, zedníci).

4.2 Proces kariérového poradenství pro žáky s NKS a SPUCH

Mezi jedno z nejdůležitějších rozhodnutí života patří volba povolání. Toto rozhodování je velmi významné a ovlivní celý život jedince. Proto je důležité, aby odpovídalo jeho možnostem, schopnostem a zájmům. Pokud si člověk vybere své životní povolání, které jej naplňuje a uspokojuje, stává se přínosem nejen pro něj, ale také pro celou společnost.

Už děti předškolního věku mají představy o své budoucí profesi. Ovlivňuje je práce rodičů nebo televizních hrdinů. Své životní plány změni ještě mnohokrát. Okolo 14 let nastává čas, kdy si žáci mají vybrat svou skutečnou životní cestu. Protože v tomto období ještě nejsou pro takto zodpovědnou volbu zralí, potřebují pomoc rodičů, učitelů a odborníků. Naštěstí jejich volba není neměnná a změna je možná. Bohužel může stát hodně úsilí. Výstižně popisuje tuto situaci J. Strádal (Strádal, 1997, s. 14) v učebnici praktických činností: *„Je to podobné jako na nádraží. Jakmile vstoupíte do určitého vlaku, můžete sice během jízdy přestoupit a rozhodovat tak o své další trase, ale základní směr vaší jízdy už je dán. Čím více jej budete chtít změnit, tím více úsilí vás to bude stát.“*

Je dobré, aby si žák vybral směr, kterým se vydá. K tomu potřebuje dostatek příležitostí a možností, které mu škola během vzdělávání poskytne. Vzhledem k obsáhlé náplni rámcového vzdělávacího programu je úzká profilace na ZŠ obtížná. Proto je důležité mít stále na paměti, že cílem základního vzdělání není pouze získání množství informací o okolním světě, ale také rozhodnutí „Kdo jsem a čím budu?“.

4.2.1 PROCES KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V předškolním vzdělávání nejde ještě o kariérové poradenství v pravém slova smyslu. Dítě se musí před vstupem do ZŠ připravit na vzdělávání, které bude směřovat k uplatnění v budoucím životě. Musí si tedy rozvíjet sociální, komunikační a pracovní kompetence. V rámci rozvoje kompetence činnostní a občanské získávají děti podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání informace o různých povoláních, vyprávějí si, jakou práci vykonávají rodiče, formou hry se seznamují s náplní práce jednotlivých profesí.

4.2.1.1 PROCES KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ U ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

První stupeň ZŠ

Na prvním stupni základní školy je zařazeno učivo povolání a profese. Záleží na přístupu školy a třídního učitele, jak obsáhle se bude tomuto tématu věnovat. Je vhodné žáky seznámit s různými druhy povolání, pracovním prostředím, pracovními nástroji a prostředky, speciálními pracovními oděvy. Na podporu tohoto tématu existuje celá řada vhodných aktivit a her.

Při vhodně zvolených formách práce je možné trénovat vzájemnou pomoc a kooperaci prakticky ve všech předmětech, velmi vhodné podmínky jsou k tomu v pracovním vyučování. Zde se žáci učí používat vhodné nástroje, osvojují si pracovní návyky a dovednosti, pracovní postupy. Třída vytváří první pracovní skupinu, se kterou se žák setkává a ve které se učí týmové spolupráci. Protože žáci pracují s nástroji, je třeba také dodržovat bezpečnostní a hygienická pravidla. Žáci s narušenou komunikační schopností si postupně rozvíjí slovní zásobu, učí se pojmenovávat jednotlivé nástroje a činnosti, popsat pracovní postup. Je potřeba mít na paměti, že tito žáci mají často obtíže s porozuměním, pomalejší pracovní tempo a motorické obtíže. U žáků se SPUCH nacházíme identický problém převážně u těch, kteří jsou zatíženi specifickými poruchami motorických dovedností, tj. dyspraxií, dále u žáků s hyperaktivitou či hypoaktivitou, impulzivitou, variabilitou pozornosti. Ti z nich, kteří se potýkají skutečně se specifickou poruchou obratnosti, mívají především problém vykonávat manuálně složité úkony. Selhávají nejen při pracovním vyučování, ale i při různých běžných denních činnostech ve vyučování. Pracují pomalu, neobratně, přestože jim je poskytnuta podpora pedagogem. Zhotovené výrobky jsou nevhledné, upatlané, což často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem komplexně.

Většina žáků se SPUCH však naopak bývá značně zručná, kreativní, pohybově i výtvarně nadaná. Mnoho obtíží patrných u nich v tzv. teoretických předmětech a vnímanou neúspěšnost kompenzují právě úspěchy v pracovním vyučování.

■ Příklad

Dívka V. J. trpící závažnou formou dyslexie se věnovala ve volném čase pouze doučování a přípravě do školy, tak byla směřována svou matkou a babičkou – učitelkou ve starobním důchodu. Její obtíže byly rezistentní a přes dobré intelektové predispozice byly dívčiny výsledky ve škole průměrné. Dívka si velice přála chodit do kroužku moderního tance, tím by ale dle názoru rodičů byla narušena kontinuita její přípravy na výuku. Paní učitelka ve škole upozorňovala, že dívka je skutečně pohybově všestranně nadaná.

Vše se tzv. zlomilo koncem druhého pololetí v 2. třídě základní školy, kdy se u dívky začala projevovat somatizace s cílem nemuset se účastnit školní výuky. Lékařská vyšetření nepotvrdila žádné zdravotní obtíže. Opakovaná psychologická intervence potvrdila nezbytnost umožnit dívce věnovat se i činnosti, v které se jí bude dařit a v níž vynikne, což konečně matka V. pochopila. V. začala tančit a byla natolik úspěšná, že bez ohledu na dyslektické obtíže přestoupila po 5. třídě ZŠ k osmiletému dennímu studiu taneční konzervatoře, kde se postupně zmírnily i její specifické obtíže. Dívka totiž začala sama věřit, že vše zvládne, byla ochotna se s danou skutečností konfrontovat a nevzdávat se.

Na prvním stupni začínají žáci navštěvovat také zájmové kroužky, ať už ve škole, nebo mimo ni. Zde se rozvíjejí jejich dovednosti v oblastech, které je zajímají a které se mohou stát oporou při výběru vhodné střední školy a budoucího pracovního uplatnění. Např. oblíbeným oborem výtvarně nadaných žáků s NKS i SPU je dnes módní grafický design.

Problémem dětí převážně se SPCH však bývá jejich nestálost vedoucí k časté změně vybrané mimoškolní činnosti, ale i problém s chováním, který často způsobí, že v žádném zvoleném kroužku dlouho nevydrží. Z vyhledávaných aktivit bývá u nich zastoupena keramika, vaření, různé pohybové hry a sporty, kreslení, Skaut, často ale na žádný kroužek nedocházejí.

Pokud žáci získají na prvním stupni dobré povědomí o pestrosti profesí, může se kariérový poradce v dalších ročnících věnovat osobnostnímu růstu jednotlivých žáků a kooperaci třídních celků.

U žáků s NKS je potřeba, aby škola ještě před nástupem dítěte do 1. třídy iniciovala schůzku se SPC, které nastaví PO dle závažnosti řečového handicapu. Podpůrná opatření se potom po celou dobu docházky do ZŠ pravidelně vyhodnocují, výchovný poradce spolu s třídním učitelem dostávají od poradenského zařízení informace, které mohou být cenné i pro kariérové poradenství. U žáků se SPUCH je tato spolupráce zahájena po diagnostikování poruchy. V ojedinělých případech odcházejí klienti s NKS i SPUCH po 5. ročníku na osmiletá gymnázia. Toto lze doporučit tehdy, pokud má žák výborné studijní předpoklady a komunikační schopnost je narušená ve foneticko-fonologické rovině nebo v tempu či plynulosti řeči. V případě SPUCH mají předpoklad k úspěšnému zvládnutí víceletého gymnázia obecně děti, které kromě výborných rozumových předpokladů mají pouze lehčí formu specifických obtíží. Důležitým momentem jejich úspěchu je

dále zájem rodičů o školu, ochota dítěti pomoci s přípravou na výuku, na druhé straně je nutné si uvědomit, že dětem ale neprospěje ani přílišná péče, neboť se samy nenaučí překonávat ani malé studijní překážky.

Druhý stupeň ZŠ

V tomto období již přechází hlavní aktivita v oblasti kariérového poradenství na výchovného poradce, který koordinuje aktivity týkající se této problematiky. Už v 6. ročníku je vhodné navázat na poznatky, které žáci získali na prvním stupni, a pokračovat dalšími aktivitami, jež budou rozvíjet osobnost žáků a napomáhat jim v poznávání sebe sama, svých silných i slabých stránek. Pokud na škole není samostatný vyučovací předmět zaměřený na povolání (svět práce, výchova k volbě povolání), může být učivo rozděleno do dalších předmětů, například občanská výchova, praktické činnosti, rodinná výchova, výchova ke zdraví. Kariérový (výchovný) poradce vypracuje plán aktivit a činností, které budou rozvíjet kompetence žáků, a tento plán zařadí do jednotlivých ročníků tak, aby nedocházelo k opakování témat.

Velmi výhodná je úzká spolupráce výchovného poradce s ostatními pedagogickými pracovníky. Především je důležitá komunikace s třídním učitelem žáka, vyučujícím vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, přírodovědných a humanitních oborů. Výchovný poradce touto spoluprací získá komplexní informace o dovednostech žáka v různých oblastech. Pokud je navíc vyučujícím praktických činností, může se sám podílet na rozvoji pracovních dovedností jednotlivých žáků. Za prvé čerpá během vzdělávacího procesu cenné informace o schopnostech žáků, za druhé může vhodným způsobem tyto dovednosti formovat a rozvíjet. Čím pestřejší náplň pracovních činností učitel zvolí, tím větší má tento výběr význam pro rozvoj žáků. Tematickými okruhy vzdělávacího oboru Člověk a svět práce jsou: Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií, Svět práce. Zařazení většího počtu tematických okruhů žákům poskytuje více informací ze sféry výkonu práce a pomáhá jim při odpovědném rozhodování o dalším profesním zaměření. Umožňuje žákům osvojit si základní pracovní dovednosti a návyky z různých oblastí. Učí je vytrvalosti při plnění zadaných úkolů a schopnosti organizace a plánování práce, učí je také chápat práci jako příležitost k seberealizaci a sebeaktualizaci, která je důležitá pro volbu vlastního profesního zaměření.

Významný vliv na žáky druhého stupně ZŠ mají workshopy, které jsou pořádány středními školami ve vlastních prostorách. Odborné praxe na středních školách mohou žákům nabídnout více pracovních činností a aktivit. A to jak díky materiálnímu a technickému vybavení školy, tak díky náplni práce a specializaci vyučujících. Cílem exkurze bývá žáky základní školy seznámit se středoškolským zařízením, novým pracovním prostředím a možností vyzkoušet si konkrétní pracovní činnost. Touto aktivitou si může žák ověřit, zda ho vybraný profesní směr bude uspokojovat a naplňovat.

V praxi se osvědčila spolupráce základních a středních škol. Žáci druhého stupně navštěvují střední školy s různým zaměřením, kde si vyzkouší pracovní činnosti. Přínosem pro žáky je, pokud se výchovnému poradci podaří získat pro pravidelnou spolupráci více středních škol různého typu. Ve střední škole řezbářské si vyzkouší žáci práci se dřevem, ve střední škole strojírenské s kovem. Střední škola zaměřená na služby může nabídnout žákům aktivity spojené s vařením, šitím a úklidem. Pro žáky s NKS může být již cesta MHD, nákup jízdenky u řidiče autobusu problémem. Žáci s NKS spoléhají na pomoc vyučujícího, a to i při běžných činnostech. Při nákupu jízdenky může žák až tak znejistět, že není schopen komunikace s řidičem a potřebuje učitele „tlumočníka“. Proto je důležité děti na tyto situace připravovat a trénovat. Tyto aktivity mohou být součástí hodin českého jazyka, občanské výchovy nebo výchovy ke zdraví.

V 8. a 9. ročníku se žáci základní školy účastní mnohých besed, burzy práce a setkání se zástupci středních škol. Velmi významná bývá beseda na úřadě práce v informačním a poradenském středisku pro volbu a změnu povolání, kde žáci získají zábavnou formou informace o systému vzdělávání a nabídce středních škol v regionu. Pokud se podaří škole zorganizovat besedu s absolventem školy, získají žáci pohled na studium na střední škole od vrstevníka. Taková aktivita má velký význam, protože absolvent může být pro žáky přirozenou autoritou.

Výchovný poradce musí brát na zřetel možnosti a schopnosti žáků vzhledem k vybranému oboru. Je proto dobré, aby informace nečerpal jen z atlasu školství, internetu nebo webových stránek, např. Infoabsolvent. Velmi přínosná je osobní návštěva dané školy, kde se může seznámit s prostředím praktického výcviku a teoretické přípravy, se studenty, kteří školu navštěvují, a se strategií školy. Během návštěvy dostane odpovědi na své otázky a získá cenné informace nejenom pro sebe, ale také pro své žáky a jejich rodiče. S ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (NKS) by měl získat informace o tom, jak náročný je vybraný obor na komunikaci, zda je potřeba rychlé rozhodování a komunikace, zda bude potřeba, aby se student domlouval na praxích pomocí telefonu a vysíláčky. Jestli se předpokládá, že absolvent bude schopen plynule komunikovat, vytvářet strategické plány, psát obsáhlejší rozvahy, případně delší souvislé texty (pracovní postupy, návody k použití), dokáže se domluvit v cizím jazyce apod. V případě SPU je podstatné, zda je obor náročný na získávání informací z psaného textu, tvorbu textů, zrakové rozlišování a paměť, jemnou motoriku, popř. vyjadřovací schopnosti v mateřském a cizím jazyce. U SPCH je vhodné znát nároky oboru na soustředění pozornosti, schopnost samostatné organizace a řízení práce, podíl déletrvajících rutinních činností, rozvažování při řešení úkolů v rámci praktického výcviku a komplexnost uplatňovaných postupů.

Kariérový poradce by měl žáky upozornit na vnější i vnitřní faktory, které mohou ovlivňovat proces výběru střední školy. Mezi vnitřní faktory patří kromě osobnostních a studijních předpokladů také zdravotní a fyzický stav dítěte. Některá povolání vyžadují větší nároky na fyzickou kondici a zdatnost. Jedná se například o obor jezdeckví a chovatelství koní. Tato profese je velmi oblíbená u dívek,

ale málokterá dívka může být přijata právě z důvodu nedostačující fyzické kondice a síly. Chlapci mívají velký zájem o obor automechanik a autotronika. Zde jsou potřebné určité znalosti fyzikálních zákonů a matematiky. I když tento obor není příliš obtížný na komunikaci, vzhledem k jeho náročnosti se mohou chlapci s NKS setkávat s neúspěšným dokončením tohoto oboru.

Někteří rodiče dětí se zdravotním postižením nechtějí své dítě zranit nastavením reálného pohledu a nechávají jejich dětské sny o budoucím povolání až do vyšších ročníků. Potom se můžeme v hraničním případě setkat se žákyní ZŠ logopedické, která chce být na konci 8. ročníku cvičitelkou delfinů.

Vnějšími faktory vstupujícími do procesu výběru povolání je například nabídka škol v daném regionu, dostupnost školy z domova (internát), šance na přijetí ke studiu, kvalita školy, časová náročnost studia, sociální klima školy, platové ohodnocení dané profese, uplatnění na trhu práce, možnost následného studia (získání maturity, VŠ). Pokud žák potřebuje delší čas na dozrání a rozvoj své osobnosti, je prospěšnější zvolit učební obor s možností dalšího vzdělávání na maturitním oboru na stejné škole. Výhodný je koncept střední školy zaměřené na konkrétní oblast, která má jak obory učební, tak obory maturitní. Například střední škola strojírenská, která má učební obory: nástrojař, obráběč kovů, strojní mechanik. Maturitní obory: mechanik seřizovač CNC, mechanik seřizovač CAD, a navíc nadstavbové studium, obor provozní technika, kde si absolvent učebního oboru může doplnit maturitu. Žák dle studijních výsledků a osobnostních možností může zvolit cestu pozvolnou. Po úspěšném absolvování učebního oboru pokračuje v nadstavbovém studiu, kde složí maturitní zkoušku. Další výhodou tohoto konceptu školy je, že pokud žák zvolí nevhodně maturitní obor, má možnost dokončit středoškolské vzdělání alespoň výučním listem na stejné škole. Žáci s NKS a SPUCH se hůře adaptují na nové školní prostředí. Pokud absolvovali základní školu s nižším počtem žáků ve třídě, je pro ně vhodnější střední škola podobného (tzv. rodinného) typu.

4.2.1.2 PROCES KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ U ŽÁKŮ NA STŘEDNÍ ŠKOLE

Střední škola

Po přestupu na SŠ je potřeba, aby ŠPZ (SPC logopedické, PPP) zůstalo v kontaktu s rodinou žáka a navázalo kontakt se školou, aby se předešlo případným nedorozuměním. Klient s NKS se v novém prostředí déle „rozkoukává“, někdy raději neodpovídá, i když odpověď zná, nebo se bojí zeptat. Potom se může stát, že je chybně označován za lajdáka a je ohrožen školním neúspěchem již při vstupu na SŠ. Již od 1. ročníku je proto potřeba monitorovat změny v chování, prospěchu i v docházce.

Obdobná situace bývá u žáka se SPUCH. V jeho případě studijní úspěch na konkrétní střední škole limitují v dílčích oborech vzdělávání nejen jeho behaviorální projevy specifických obtíží související s mnoha dalšími možnými oslabeními

na jeho kognitivní úrovni, ale i profil, tj. hloubka specifických obtíží. V praxi se nejčastěji setkáváme se situací, kdy:

- a) žák prostřednictvím zákonného zástupce nechce, aby střední škola byla informována o jeho specifických obtížích, neboť se společně domnívají, že vybraný obor vzdělávání zvládne již bez podpory i např. za cenu horších studijních výsledků. Nepřejí si další zohlednění při studiu;
- b) žák při vhodně zvoleném oboru i přes objektivně přetrvávající specifické obtíže nepotřebuje při svém studiu střední školy podporu ŠPZ, především pokud zvolí učební obor ukončený pouze závěrečnou zkouškou;

■ Příklad

Klient P. H. byl od svých 9 let v péči PPP pro ADHD s výraznou převahou impulzivní, dále obtížemi v pozornosti, dyslexií a dysgrafií při dobře průměrném intelektu. Od 7. třídy se jeho impulzivní obtíže zmírňovaly i vlivem vhodného působení osob v jeho sociálním prostředí. Obraz dyslexie a dysgrafie byl na konci 9. ročníku ZŠ takového charakteru, který by byl závažnější při studiu čtyřletého maturitního oboru. Při studiu tradičního učebního oboru s tříletou přípravou na středním odborném učilišti pro získání výučního listu v oboru 36-59-H/01 Podlahář chlapec nepotřeboval žádnou významnou podporu ze strany školy. Na konci 9. ročníku bylo domluveno, že pokud se v průběhu prvního čtvrtletí v 1. ročníku prokáže, že žák podporu potřebuje, bude ze strany ŠPZ se SŠ spolupráce navázána.

- c) žák je přijat na takový typ střední školy, která je bez ohledu na jeho specifické obtíže studijně náročnější v porovnání s jeho rozumovými předpoklady. Rodič přes objektivní a prokazatelné upozornění pracovníka ŠPZ nesprávně odhadne vzdělávací možnosti a profesní kompetence svého dítěte, pak se jeho příprava na zaměstnání stane neefektivní a kontraproduktivní. V takovém případě lze pouze ošetřit žakovy specifické obtíže tak, aby nebyl narušen vydefinovaný očekávaný profil absolventa oboru;

■ Příklad

Klient T. CH. s mírně podprůměrnými schopnostmi, poruchou pozornosti (ADHD I. subtypu), obtížemi s dlouhodobou pamětí, specifickými poruchami motorických dovedností v oblasti jemné motoriky a závažnou formou dysgrafie byl přijat na SOŠ do oboru vzdělávání kategorie M – střední vzdělání s maturitní zkouškou. Zákonný zástupce i klient sám byli opakovaně upozorňováni, že studijní nároky plně nekorespondují s jeho rozumovými předpoklady, což se může projevit i při nárocích na zvládnutí odborných předmětů. Pracovník ŠPZ opakovaně ošetřil v Doporučení pro vzdělávání žáka se SVP jeho potřebu psát na notebooku, nebýt při práci limitován časem a ze strany vyučujících akcentovat delší čas na osvojení nové látky. Žák prospíval převážně s dostatečným úspěchem. Posudek k vykonání státní maturitní zkoušky byl ošetřen doporučeným navýšením času na její vykonání, což nestačilo na její úspěšné zvládnutí. Žák skončil se základním vzděláním, teprve po této zkušenosti zvolil méně náročný obor 66-51-H/01 Prodavač.

- d) žák je přijat ke studiu oboru, který koresponduje s jeho kognitivními předpoklady i profilem absolventa příslušného oboru, lze však očekávat náročnost studia vzhledem k hloubce obtíží v porovnání se spolužáky bez specifických obtíží.

Především u vhodně zvolených maturitních oborů je žádoucí, aby v těchto případech pracovník ŠPZ se souhlasem zákonného zástupce navázal kontakt s výchovným poradcem střední školy a ujasnil klientovy speciální vzdělávací potřeby při frontální výuce. Intervence se ukazuje jako vhodná především u žáků s určitou úrovní volných vlastností pro zvládnutí příslušného oboru, ale s extrémně pomalým psychomotorickým tempem negativně ovlivňujícím studijní výkon v podstatě ve všech předmětech vzdělávání. Jedná se nám o to, aby všichni vyučující problém žáka pochopili a on byl skutečně hodnocen za své vědomosti a dovednosti nelimitované jeho specifiky plynoucími z behaviorálního profilu.

Stejná situace se týká žáků s ADHD s komorbiditou SPU či výraznějšími obtížemi ve smyslu SPU, kdy žák potřebuje více času na jakoukoliv práci s textem v písemné podobě i při čtení. Jádrovým problémem, který by měl být učitelům střední školy u konkrétního žáka připomenut, bývá oslabení fonematického povědomí, rychlá výbavnost pojmů a oslabená automatizace činností spojených převážně se čtením a písemným projevem, problémy v krátkodobé paměti, obtíže v koncentraci či stabilitě pozornosti při sledování výkladu učitele či delší písemné práci v prostředí určitého, i pouze pracovního hluku třídy apod.

U žáků s ADHD, kteří mají dispozice k poruchám chování, je spolupráce ŠPZ, školy a rodiny jednou z podmínek prevence rozvoje poruchy chování a potažmo školní úspěšnosti. V takových případech je ze strany ŠPZ vhodné nabídnout rodině podporu a doporučit dle potřeby provázení s cílem ovlivnit chování žáka takovým způsobem, aby nemělo negativní vliv na jeho školní výkon, vztah ke vzdělání, jeho socializační perspektivu.

Studenti s NKS i SPUCH studují nejčastěji v běžných učebních oborech nebo studijních oborech ukončených maturitní zkouškou. U některých klientů s NKS je vhodné zvážit studium na škole s menším množstvím žáků, případně v učebních oborech E, ve třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, kam mohou být přijati pouze na základě doporučení poradenského zařízení.

Výjimečně na základě doporučení ŠPZ lze tuto možnost studia doporučit žákům s ADHD, a to především s komorbiditou poruch chování, kteří selhali i opakovaně v jiných oborech vzdělávání středního proudu nikoliv kvůli svým kognitivním schopnostem, ale volným vlastnostem vč. zvýšené emoční lability a snížené schopnosti sebeovládání. Takový žák nemívá dostatečnou sebekontrolu a sebeovládání. Často reaguje v neočekávané situaci nepřiměřeně. Poruchy chování mívají podobu náhlých, zdánlivě bezdůvodných a nepřiměřených reakcí, doprovodným jevem bývá nezáměr o školní práci, v hodinách pracují selektivně dle zaujetí určitým obsahem probíraného předmětu. U těchto žáků dochází k naplnění skutečnosti, že

podmínkou přijatelného školního prospěchu a úspěšnosti není jen sama aktuálně naměřená inteligence, ale i schopnost žáka ji adekvátně využívat.

Na střední odborné škole může být výchovné poradenství odděleno od kariérového poradenství a koordinace spolupráce se zaměstnavateli. Kariérový poradce úzce spolupracuje s vedením školy, výchovným poradcem, koordinátorem spolupráce školy se zaměstnavateli, s vyučujícími jak teorie, tak i odborného výcviku. Jeho úkolem je pomáhat žákům prostřednictvím individuálních konzultací, mnohdy i za přítomnosti jejich zákonných zástupců, dále individuálně řešit problémy žáků ohrožených školní neúspěšností, pomáhat žákům při vyplňování přihlášek na vyšší odborné školy, vysoké školy nebo na jiný typ střední školy.

Škola má zájem, aby se její absolventi co nejlépe uplatnili na trhu práce. Proto studenti chodí na praxi do reálných firem a často se stává, že po skončení studia v těchto firmách najdou práci. U studentů s NKS je vhodné, když výchovný poradce nebo koordinátor spolupráce školy se zaměstnavateli upozorní firmu na to, jaký student přichází na praxi, jaká jsou specifika v komunikaci a co může pomoci, aby student na praxi co nejlépe obstál. U žáků se SPUCH dle konkrétní hloubky specifických obtíží a studovaného oboru může být problém výkon detailních rutinních činností dle jejich následnosti, zapamatování si pracovních schůzek, psaní dopisů aj. Proto je vhodné je vést k nácviu dílčích strategií. Osvědčuje se doporučit práci s denním itinerářem (seznamem) povinností, či dokonce postupů u určité činnosti a označování si toho, co již bylo splněno – předchází se tak opomenutí některého důležitého pracovního kroku či celé aktivity. Dle náročnosti úkolu je vhodné každý z nich rozdělit na konkrétní kroky a plnit je postupně. Doporučuje se používat diáře, zvýrazňovače, třídít si dokumenty, s nimiž je pracováno, dle nejosvědčenějšího principu, barvy aj. Při obtížích s pravopisem používat počítačové programy s korekčním programem k usnadnění práce, nebát se poprosit o radu druhého aj.

Kariérové poradenství nekončí maturitní nebo závěrečnou zkouškou. Pokud student pokračuje ve studiu na vyšší odborné nebo vysoké škole, i tam se setkává s poradenstvím, které je většinou již zaměřeno na výběr vhodné profese. Zde již kariérový poradce a student nebudou mít podporu ŠPZ, je třeba obrátit se na centrum podpory studentů se specifickými potřebami.

4.3 Provázanost kariérového poradenství s klíčovými kompetencemi

4.3.1 KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ A KLÍČOVÉ KOMPETENCE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem předškolního vzdělávání je naplnění následujících klíčových kompetencí:

- ▶ kompetence k učení,
- ▶ kompetence k řešení problému,

- ▶ kompetence komunikativní,
- ▶ kompetence sociální a personální,
- ▶ kompetence činnostní a občanské.

Všechny klíčové kompetence coby cíle předškolního vzdělávání vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání lze spojovat s cíli kariérového poradenství.

Vzdělávací oblasti předškolního vzdělávání umožňují zařazování témat spojených s objevováním světa práce do různých činností a aktivit v každodenním programu mateřské školy (rozvoj pracovních dovedností, kreativity, socio-emočních dovedností, dodržování stanovených postupů, seznamování s profesemi, poznávání sebe sama a druhých aj.). Klíčové kompetence zahrnují komplex vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, k jejichž osvojení by obsah a organizace vzdělávání v mateřské škole měly přispívat. U dětí s NKS a deficitem dílčích funkcí (později diagnostikovaných SPU) je třeba věnovat zvýšenou pozornost zejména podpoře osvojování kompetence komunikativní a u řady z nich i kompetence sociální a personální. U dětí se sníženou schopností koncentrace pozornosti, hyperaktivitou, impulzivitou a oslabením socio-emočních dovedností je třeba poskytovat zvýšenou podporu v dosahování všech klíčových kompetencí. Každé dítě je však individuální a jedinečné je i míra a zaměření podpory, kterou mu je třeba v souvislosti s dosažením klíčových kompetencí poskytnout. Koncepce Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s tím počítá, a proto zahrnuje i realizaci průběžné pedagogické diagnostiky, která učitelům pomůže konkrétně zmapovat, v jaké oblasti potřebuje dané dítě intenzivněji podpořit. Napomoci jim k tomu může např. on-line aplikace Welcome Idea (<https://welcome-idea.eu/#/home>), která obsahuje pomůcku pro zaznamenávání výstupů pedagogické diagnostiky v oblasti sociální, emoční, kognitivní, sensorické a motorické.

4.3.2 KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ A KLÍČOVÉ KOMPETENCE NA ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLE

Cílem základního vzdělávání je dosažení následujících kompetencí:

- ▶ kompetence k učení,
- ▶ kompetence k řešení problému,
- ▶ kompetence komunikativní,
- ▶ kompetence sociální a personální,
- ▶ kompetence občanské,
- ▶ kompetence pracovní (k podnikavosti),
- ▶ kompetence digitální.

I v případě základního vzdělávání platí, že všechny uvedené kompetence lze spojit s kariérovým poradenstvím, zejména však podporu dosahování kompetence pracovní. Žáci s NKS a SPUCH obvykle potřebují k osvojení klíčových kompetencí (obdobně jako jiní žáci se SVP) poskytování podpůrných opatření.

S kariérovým poradenstvím je na ZŠ tradičně spojována vzdělávací oblast Člověk a svět práce, jejímž prostřednictvím se žáci seznamují s pracovními činnostmi, rozvíjejí si praktické pracovní dovednosti a návyky uplatnitelné v profesním životě a získávají základní profesní orientaci. Potřebné vědomosti, dovednosti a schopnosti pro profesní život si však žáci osvojují v rámci výuky všech vzdělávacích oblastí, přičemž interakce s vrstevníky a pedagogy v rámci výuky, používané metody výuky a hodnocení jsou stejně důležité jako vzdělávací obsah (ne-li důležitější).

Provázanost procesu kariérového poradenství **s kompetencí k učení** lze spatřit zejm. v souvislosti s rozvojem efektivních strategií učení a způsobů získávání informací a rozvojem dovednosti plánovat, řídit a reflektovat vlastní proces učení. V neposlední řadě také souvisí s přenosem naučeného reálného života. Rozvoj kompetence k učení významně podporuje aplikace formativního hodnocení a také uplatňování postoje k chybě jako k příležitosti k učení. U žáků s dyslexií je třeba podporovat alternativní strategie pro efektivní získávání informací (využívání technologií, poslech a vytváření audionahrávek, vizuální strukturace psaného textu aj.) a podněcovat zájem o získávání informací. U žáků se SPCH je třeba poskytnout intenzivnější podporu v souvislosti s hledáním a uplatňováním efektivních strategií učení a také s rozvojem exekutivních funkcí, neboť dosažení určité úrovně jejich rozvoje je podmínkou úspěšného osvojení této kompetence.

V dynamicky měnícím se světě nabývá na významu **kompetence k řešení problémů**. Pochopení podstaty problému a samostatnost při hledání vhodného způsobu jeho řešení je základním požadavkem ve většině profesí. Žáci by měli v průběhu vzdělávání na ZŠ získávat co nejvíce příležitostí k rozvoji vlastní kreativity, kritického myšlení a schopnosti evaluace zvolených postupů řešení předkládaných problémů. K tomu jim může napomoci projektová výuka, metody aktivního učení a problémové vyučování. U žáků se SPCH bude třeba podpořit rozvažování způsobů řešení a tlumení impulzivních reakcí, které jsou charakteristickým projevem této poruchy.

Osvojení **kompetence komunikativní** je pro žáky s NKS a v řadě případů i pro žáky se SPU velkou výzvou. Srozumitelné a výstižné vyjádření vlastních myšlenek a názorů v ústním i písemném projevu a porozumění různým modalitám informací jsou cíli, jejichž dosažení tyto speciální vzdělávací potřeby ztěžují. K osvojení této kompetence napomáhá uplatňování kooperativní výuky, moderovaných diskusí, využívání různých forem prezentace projektových a dalších výstupů školní práce (postery, eseje, ústní projev, powerpointové a Prezi prezentace, vytváření 3D modelů aj.) a v neposlední řadě také prezentace zpětné vazby k vlastní práci a práci druhých.

V souvislosti s rozvojem **kompetence sociální a personální** budou intenzivnější podporu potřebovat zejména žáci se SPCH a v řadě případů také žáci s NKS a SPU. Spolupráce se spolužáky a pedagogy, projevování respektu vůči druhým, konstruktivní řešení konfliktů a dosahování společných dohod či kompromisů vyžaduje celé spektrum schopností a dovedností, zejména v oblasti komunikace

a seberegulace. Tato kompetence také zahrnuje schopnost odolávat zvýšené zátěži (resilienci) a rozvoj pozitivního sebepojetí. Žáci, kteří jsou svým okolím častěji vystavováni negativní zpětné vazbě, mají rozvoj kladného vnímání a postoje vůči sobě samému značně ztížený. Nenaplněná potřeba pozitivního přijetí druhými se může manifestovat problémovým chováním, které naplnění této potřeby dále ztěžuje. Často se tak jedná o začarovaný kruh, jehož výsledkem nezřídka bývá vyčlenění daného žáka z kolektivu či v krajním případě šikana. Zejména žáci se SPCH budou potřebovat intenzivnější podporu v rozvoji socio-emočních dovedností, které jim umožní funkční zapojení do interakce s vrstevníky i pedagogy. Nejvhodnějšími způsoby podpory rozvoje těchto kompetencí je vedle kooperativní výuky systematické začleňování průřezového tématu osobnostně-sociální výchova a realizace pravidelných třídnických hodin (u žáků na prvním stupni ZŠ i komunitních kruhů) zaměřených na rozvoj socio-emočních dovedností. K osvojení těchto dovedností patří také mediace konfliktů mezi žáky, která je vede k jejich konstruktivnímu řešení. U žáků s výraznějšími deficity těchto dovedností je vhodné jejich nácvik zařadit v rámci pedagogické intervence nebo předmětu speciálněpedagogické péče. Přestože se jedná o klíčovou kompetenci podmiňující fungování ve vztazích na pracovišti i v osobním životě jedince, v aktuálním pojetí výuky na ZŠ i SŠ je jí věnováno nejméně pozornosti. Z pohledu zaměstnavatele jsou však kvality uchazeče v oblasti emoční a sociální mnohdy důležitější než jeho odborná kvalifikace. Žádný zaměstnavatel nestojí o pracovníka, který nebude ochotný ke spolupráci s druhými, bude odmítat přijmout rozhodnutí vedení nebo bude za každou cenu prosazovat svůj názor a bude vytvářet „dusnou“ atmosféru na pracovišti.

Kompetence občanská úzce navazuje na kompetence sociální a personální. Respekt k názoru a hodnotové orientaci druhých vyžaduje velmi dobře rozvinuté socio-emoční dovednosti a pozitivní sebepojetí. Porozumění normám a pravidlům a jejich dodržování bývá výzvou zejména pro žáky se SPCH. V rámci individuální podpory je proto třeba také pamatovat na tuto oblast. Obecně se vyplácí pozitivní posilování očekávaného chování před převažující negativní zpětnou vazbou k žákovi nevhodnému chování. Všichni vyučující žáka by se měli snažit ho „přichytávat“ při tom, kdy očekávání naplňuje, a věnovat mu v tyto okamžiky pozitivní pozornost. Někdy se samozřejmě nelze vyhnout pokárání za nevhodné chování, ovšem je-li jediné chování žáka, na které vyučující reagují, to negativní, žák nezískává žádný důvod chovat se jinak. I negativní pozornost je pozornost a po té žák (často podvědomě) touží. Negativní chování se pro něj stává jediným způsobem, jak pozornost vyučujících získat. Tato kompetence také úzce souvisí se zodpovědnou volbou s ohledem na situaci, ve které se jedinec nachází, včetně situací krizových. Zde opět potřebují intenzivní podporu žáci se SPCH (nebo obecněji žáci se sníženou schopností seberegulace). Jejich impulzivita, která se stresem ještě zvyšuje, je pro ně trvalým zdrojem ohrožení. Rozvoj dovedností rozvažování a hledání nejvhodnější (nikoliv nejrychlejší nebo nejsnadnější) strategie řešení dané situace je pro jejich budoucí život naprosto zásadní.

Podpora budování vztahu ke kulturnímu dědictví a životnímu prostředí u žáků nezřídka podnítl jejich celoživotní zájem, který nasměruje i jejich profesní dráhu. K podpoře budování tohoto vztahu nejvíce prospívají metody aktivního učení a vytváření příležitostí umožňujících zážitek žáka (exkurze, dobrovolnické aktivity v rámci praxe, setkání s inspirativní osobností, zapojení do dění v obci nebo kraji prostřednictvím projektů, zřizování a podpora školních parlamentů a žákovských rad aj.).

Kompetence pracovní (na ZŠ) a k podnikavosti (na SŠ) je tradičně nejčastěji zmiňována v souvislosti s kariérovým poradenstvím. V rámci této kompetence se žák učí využívat různé materiály, nástroje a vybavení. Pro žáky s dysgrafií (nebo obecněji s oslabením jemné motoriky) může být manuální činnost, resp. manipulace s nástroji obtížná. Výsledek jejich práce často neodpovídá vynaloženému úsilí. Jelikož se žák nevyhne porovnávání výsledků své práce s výsledky spolužáků (tyto produkty jsou na rozdíl od zápisků v sešitě všem na očích), je často svým výsledkem zklamán, což se negativně podepisuje na jeho sebehodnocení a následně celkovém sebepojetí. Je proto důležité v rámci individualizované podpory směřovat pozornost k jeho silným stránkám a hledat alternativní způsoby dosahování stanovených výsledků (např. žák, který je slabý ve výtvarných a pracovních činnostech může tvořit v počítačových programech). I u starších žáků je vhodné umožňovat využívání kompenzačních pomůcek a postupů, které mohou žákovi napomoci k lepšímu výsledku.

Žáci si v rámci této kompetence osvojují schopnost dodržovat základní pravidla bezpečnosti práce a aplikovat je při vykonávání různých pracovních činností. Měli by umět pružně reagovat na různé pracovní podmínky, plánovat si a organizovat vlastní práci. V rozvoji těchto schopností a dovedností je opět třeba poskytnout zvýšenou podporu žákům se SPCH jak ve vztahu k porozumění a dodržování pravidel, tak ve vztahu k plánování a organizaci vlastní práce.

Osvojení této kompetence se také odráží ve využívání znalostí a zkušeností, které žáci získali v různých vzdělávacích oblastech, ale i zkušeností, které jsou z oblasti jejich zájmu a motivují je při hledání své profesní dráhy. Postupně se žáci začínají více orientovat v činnostech spojených s uskutečněním podnikatelského záměru a jeho realizací. Začínají si uvědomovat podstatu, cíle, ale i rizika podnikání. K podpoře kompetence pracovní, resp. podnikavosti přispívají opět metody výuky a činnosti zprostředkující zážitek, konkrétně např. exkurze na různá pracoviště, stáže a dobrovolnické aktivity, zakládání a vedení fiktivních firem aj.

Digitální kompetence bude zásadní kompetencí pro pracovní uplatnění v 21. století.

Kompetence digitální je v materiálu Evropské komise Klíčové kompetence pro celoživotní učení a je definována následovně: *„Digitální kompetenci se rozumí sebejisté, kritické a odpovědné používání digitálních technologií a interakce s nimi při výuce, v práci a při účasti na dění ve společnosti. Zahrnuje informační a datovou gramotnost, komunikaci a spolupráci, mediální gramotnost, tvorbu*

digitálního obsahu (včetně programování), bezpečnost (včetně schopnosti snadno se pohybovat v digitálním prostředí a kompetencí souvisejících s kybernetickou bezpečností), otázky související s duševním vlastnictvím, řešení problémů a kritické myšlení.“

Nejdůležitější znalosti, dovednosti a postoje související s touto kompetencí:

„Jedinci by měli chápat, jak mohou digitální technologie podporovat komunikaci, kreativitu a inovace, a měli by si být vědomi svých příležitostí, omezení, dopadů a rizik. Měli by chápat obecné zásady, mechanismy a logiku, na kterých jsou vyvíjeny se digitální technologie založeny, a znát základní funkce a používání různých zařízení, softwarů a sítí. Jedinci by měli přistupovat kriticky k platnosti, spolehlivosti a dopadu informací a údajů zpřístupněných digitálně a být si vědomi právních a etických zásad platných pro interakci s digitálními technologiemi.

Jedinci by měli být schopni využívat digitálních technologií k podpoře svého aktivního občanství a sociálního začlenění, spolupráce s ostatními a kreativity v zájmu naplnění osobních, společenských nebo obchodních cílů. Dovednosti zahrnují schopnost používat, konzultovat, filtrovat, hodnotit, vytvářet, programovat a sdílet digitální obsah. Jedinci by měli být schopni spravovat a chránit informace, obsah, data a digitální identity, jakož i rozpoznávat softwary, zařízení, umělou inteligenci či roboty a efektivně s nimi pracovat. Práce s digitálními technologiemi a obsahem vyžaduje reflexivní a kritický, zároveň však zvědavý, otevřený a progresivní postoj k jejich vývoji. Nezbytný je také etický, bezpečný a odpovědný přístup k využívání těchto nástrojů“ (Úřední věstník Evropské unie, 2018).

Klíčové kompetence v kariérovém poradenství vystihuje Mašková ve svém článku „Kariévní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice“ na webu Lifelong Learning. Zasadila je do 8 bodů:

Sebepoznání a pozitivní sebepojetí zahrnuje povědomí o vlastních dovednostech, znalostech a hodnotách. Pozitivní sebepojetí umožňuje rozvoj vlastních ambicí a pomáhá využití všech kariévních příležitostí.

Pozitivní interakce s ostatními vede k účinnému jednání s druhými, jak s kolegy, tak se zaměstnavatelem. Pozitivní vztahy na pracovišti napomáhají budování vlastní kariévní dráhy.

Reagování na změny a růst v průběhu života umožňuje udržení stability mezi osobním a pracovním prostředím. Duševní zdraví a pestrost v osobním životě má vliv na zvýšení kvality a výkonnosti v zaměstnání. Proto je důležité najít rovnováhu mezi osobním a pracovním životem.

Pozitivní přístup k celoživotnímu učení a porozumění je důležitý pro budoucí život a celou společnost.

Efektivní zpracování kariévních informací, které nám pomůžou potřebná data najít, zpracovat a vyhodnotit. Nabízí nám možnost udržení si stálého zaměstnání nebo hledání zaměstnání nového.

Kariéerní rozhodování stojí na využití předchozích zkušeností, které můžeme zhodnotit při rozhodování o změně profesní orientace.

Zapojení do řízení vlastní kariéry nabízí uplatňování kompetencí pro udržení, vytvoření nebo nalezení pracovního místa. Součástí této kompetence je také převzetí míry vlastní odpovědnosti za tento proces.

Porozumění roli jednotlivce ve společnosti, a to v širším pojetí. Chápání souvislosti mezi prací jedince a skupiny, a to v globálním měřítku.

Pokud se kariérovému poradci povede žáky na základní škole seznámit s těmito kompetencemi a současně škola vytvoří prostor, kde si mohou tyto kompetence rozvíjet, bude to mít velký přínos pro jejich úspěšnou budoucí pracovní kariéru.

4.4 Rozvoj specifických dovedností

Narušená komunikační schopnost žáků má velmi různorodé projevy, od lehkých odlišností v mluvním projevu až po výrazné komunikační potíže. Řeč je nutno chápat v širším slova smyslu. Obtíže zasahují nejen do mluvního projevu, ale také do dalších komunikačních rovin. Vyšším stupněm rozvoje řeči je schopnost čtení a psaní. Žáci s NKS i žáci se SPUCH informace psanou nebo mluvenou formou získávají obtížněji. Těžkosti jim dělá vybavování pojmů a následné ukládání do paměti. Vhodnou podporou vzdělávacího procesu je vizualizace předávaných informací a osobní praktická zkušenost, která je vhodně zařazena do všech výukových předmětů.

U žáků s NKS i SPUCH bývá oslabena sluchová i zraková percepce a prostorová orientace. Obtíže zasahují také do oblasti koncentrace pozornosti a myšlenkových operací, které je vhodné posilovat a trénovat. Mnohdy může být narušena hrubá i jemná motorika. U žáků se SPUCH jsou dopady na schopnost koncentrace pozornosti výraznější, oslabena je i schopnost plánování činností a vytrvalost při činnosti. Společně se zvýšenou impulzivitou a deficitem ve vnímání časové soudlednosti informací a dějů se jedná o oslabení s výrazným dopadem na vzdělávací i pracovní činnosti.

Rozvoj specifických dovedností je ve škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona zapracován již do ŠVP (jedná se zejm. o hodiny logopedické péče, rozvoj dílčích funkcí, exekutivních funkcí komunikačních a čtenářských schopností aj.). V běžné škole je rozvoj těchto dovedností zahrnut v předmětu speciálněpedagogické péče, který může být zařazen jako předmět, nebo intervence před nebo po vyučování.

Rozvoj specifických dovedností u žáků druhého stupně bývá již často podceňován. Souvisí to často s přesvědčením, že intervence u žáků s NKS je zaměřena na logopedickou péči (respektive nácvik a nápravu výslovnosti), která již v pozdějším věku není buď účinná, nebo již žák nemá obtíže v této oblasti. Další překážkou bývá nedostatek informací a materiálů pro vzdělávání žáků v tomto věku,

jelikož převážná část materiálů, metodik a postupů je zaměřena na děti předškolního a mladšího školního věku. Obdobná situace je i u žáků se SPUCH.

Rozvoj některých dovedností je již součástí rámcového vzdělávacího programu (např. stanovené učivo ve vzdělávací oblasti Komunikační a slohová výchova), ale realizace může být v praxi velmi variabilní v návaznosti na konkrétní školní vzdělávací program, zkušenost učitele, složení třídního kolektivu apod.

Rozvoj komunikačních dovedností

Rozvoj komunikačních dovedností by měl být stěžejní oblastí intervence u žáků s NKS. Podpora jejich rozvoje je klíčová i pro většinu žáků se SPUCH. Ve školách může být intervence směrem k rozvoji komunikace u žáků s NKS ovlivněna rozšířeným názorem, že intervenci může provádět pouze logoped. Avšak propojení postupů doporučených logopedem s nácvikem ve škole může být velmi efektivní formou rozvoje těchto dovedností. Doporučené postupy se odvíjejí nejen od typu obtíží, ale i osobnosti žáka, jeho postojů a strategií, kterými zvládá své komunikační obtíže. U všech zmiňovaných oblastí komunikačních obtíží u žáků s NKS (narušená plynulost, zhoršená srozumitelnost v řeči, jazykové problémy, problémy v interpersonální komunikaci) může být značně ovlivněna ochota k nácviku těchto dovedností jejich dlouhodobou negativní zkušeností. Pokud však nebude intervence v oblasti rozvoje komunikačních dovedností podporována, jejich obavy a nedostatek komunikačních zkušeností se budou prohlubovat.

Rozvoj komunikačních dovedností by měl u žáků s NKS i SPUCH probíhat s ohledem na specifika konkrétního žáka. Se žákem je třeba domluvit přizpůsobení podmínek komunikace, zda bude pro něj více vyhovující individuální, či skupinová forma, míru jeho zapojení – např. se může účastnit nácviku ve skupině, ale pouze pasivně apod. Při rozvoji komunikačních strategií je třeba vycházet z potřeb a zájmů žáka. Pokud budeme mluvit o rozvoji na druhém stupni ZŠ, je třeba myslet na věk žáků, se kterými pracujeme, používat strategie a zaměřit se na témata, která jsou blízká světu dospívajících i zájmům konkrétního žáka.

■ Příklad

Žák školy logopedické, s koktavostí, který při výuce téměř nemluvil. Z diagnostiky v SPC před přijímacím řízením na střední stupeň vzdělávání: „Verbální projev žáka byl ovlivněn dlouhodobými problémy s neplynulostí při řečovém projevu. Promítaly se do jeho komunikace s okolím, někdy docházelo až k odmítání komunikace.

Ostatní jazykové roviny byly přiměřeně rozvinuté, měl dobrou slovní zásobu, syntax rozvinutá, řečový projev byl převážně srozumitelný, pouze pokud si nedával pozor, byla srozumitelnost promluvy menší, vyslovoval setřele, „polykal“ hlásky; intonace a hlasitost řeči byla v normě.“ Z hodnocení žáka v 9. třídě před přijímacím řízením na střední stupeň vzdělávání: „Ve třídě komunikuje minimálně, má malou slovní zásobu, vyjadřuje se stroze. Byl mu poskytován dostatek času na řešení úkolů (časté zmatkování, nejistota, pomalé pracovní tempo), bylo dodržováno vyčkání na odpověď, individuální dopomoc při složitějších úlohách (sám si o pomoc neřekl).

Velkou dopomoc potrebuje při socializaci, hůře se orientuje v běžných životních situacích. Doporučen učební obor. Individuální logopedická péče v ZŠ již nebyla vzhledem k věku poskytována.

Logopedická intervence v SPC byla vedena zejména na podporu komunikace, která byla školou avizována jako minimální. Po zjištění zájmu chlapce, kterým byl určitý žánr současné hudby a filmy, chlapec komunikoval bez obtíží, se zájmem, s lehkými projevy neplynulosti v řečovém projevu, připravoval si prezentace k danému tématu, probíhala diskuse nad videi z YouTube.“

Při nácviku komunikačních dovedností je třeba myslet také na praktické dopady komunikačních obtíží žáka směrem k různým životním a pracovním situacím – vedení rozhovoru, přijímací pohovor, vyřizování žádosti, komunikace v různém sociálním kontextu – a přizpůsobit tomu vedení intervence. Osvědčuje se využívat různé simulace, hraní rolí a hry, lze využívat materiály k výuce češtiny pro cizince.

Žáci s jazykovými problémy mívají v různé míře narušené porozumění řeči, které se během vývoje zlepšuje, přesto je třeba porozumění stále rozvíjet, zejména v oblasti čtení, jako stěžejní dovednost pro další vzdělávání, profesní orientaci, ale i běžný život. Důležité je rozvíjet porozumění čtenému textu na různých úrovních – porozumění kontextu delšího čteného textu, ale i porozumění čtené instrukci, zadání. Při práci s textem je vhodné vyhledávat stěžejní informace, rozlišovat důležité a nedůležité informace, rozvíjet porozumění ustáleným spojením, rčením. S tím souvisí i rozvíjení slovní zásoby, obohacování o méně používaná slova a vysvětlení jejich významu. Osvědčuje se zasazování slov do různého kontextu, využívání dramatizace a vizualizace pro osvětlování významu slov. Pozornost je třeba zaměřit i na rozvoj pisatelských schopností. Žáci by měli mít možnost vyzkoušet si psaní životopisu, motivačního dopisu, různých žádostí či vyplňování formulářů. Pro žáky s deficitem v pozornosti a vizuální percepci může být správné vyplnění formulářů velkou výzvou, obzvláště jsou-li ve stresu. Nácvik postupu vyplňování ocení, stejně jako podporu vyjadřování prostřednictvím psaného slova. U žáků s dysgrafií podporujeme nácvik kompenzace deficitů v grafomotorice prostřednictvím technologií. U žáků s dyslexií také podporujeme využívání technologií a postupů, které jim efektivně zprostředkují informace (např. zvukové nahrávání přednášek, využívání audioknih, instruktážních a výkladových videí apod.).

U žáků s NKS a SPUCH je obvykle velmi užitečné pokračovat i na druhém stupni v rozvoji dílčích funkcí, které mají v důsledku poruchy oslabené (sluchové a zrakové percepcie, intermodality, prostorové orientace, grafomotoriky). Ucelený komplex rozvoje dílčích dovedností pro žáky na druhém stupni nabízí diagnostický a terapeutický soubor Deficity dílčích funkcí B. Sindelarové, obsahující rozsáhlý set pracovních sešitů a pomůček s metodickými pokyny pro komplexní rozvoj dílčích funkcí.

Exekutivní funkce a socio-emoční dovednosti

Žáci s NKS, SPU a zejména SPCH potřebují intenzivnější podporu v rozvoji exekutivních funkcí. Tyto funkce zahrnují schopnost plánovat, účelně si organizovat práci, řešit problémy, adaptovat se na změny, vykonávat více činností najednou, dodržovat pořadí dílčích kroků nebo činností, efektivní fungování pracovní paměti a schopnost seberegulace (Koukolík, 2002). Snížená schopnost kontroly prvotních impulzů (často posílená stresem) tyto žáky znevýhodňuje v celé řadě situací a někdy až ohrožuje jejich život a zdraví (např. žák se na základě vyprovokování nebo povzbuzování druhými uchýlí k rizikovému chování, aniž by domyslel možné negativní důsledky).

Schopnost plánovat a postupovat podle plánu je vhodné trénovat průběžně v reálných situacích. Nejvhodnější je, pokud je plánování zahrnuto do výuky. Žáci si mohou tvořit denní nebo týdenní plány, ve kterých si stanovují, co a kdy budou dělat. Autonomii a zodpovědnost za vlastní učení na druhém stupni ZŠ podporuje např. Daltonský plán. Není-li ve výuce s individuálním plánováním systematicky pracováno, je vhodné jej podporovat v rámci předmětu speciálněpedagogické péče. Podporujeme žáka v tom, aby si byl schopen z nabídky činností vybrat ty, které mu mohou v daný čas nejlépe pomoci, a aby si naplánoval, co bude v jakém pořadí dělat. Pomáháme mu odhadnout vhodný objem práce pro danou časovou jednotku, v rámci reflexe společně hodnotíme, zda se mu jeho záměru podařilo dosáhnout. K účelnému plánování žáka motivujeme i v domácí práci.

Nácvik posloupnosti vícekrokových činností v počátku podporujeme vizuálními pomůckami (např. barevně odlišenými kartičkami reprezentujícími jednotlivé kroky), trénujeme serialitu –schopnost vnímat časovou souslednost zrakových a sluchových informací (zapamatování si sekvence po sobě jdoucích informací). Na základě vizuálních pomůcek a modelování žáka seznamujeme s důsledky různých způsobů řešení různých problémů a potenciálně krizových situací. Seznámením s řetězcem předpokládaných akcí a reakcí žáka vedeme k poznávání vhodnějších a méně vhodných strategií řešení. Uvedené směřujeme k řešení jak výukových problémů, tak i problémů v sociálních interakcích.

Velkým tématem je schopnost seberegulace. Seberegulací rozumíme schopnost přizpůsobit svůj aktuální stav situaci, ve které se nacházíme (Perry, 2017). Žáci s NKS a SPUCH se častěji dostávají do stavů zvýšené aktivace systému reakce na stres. Čím více je tento systém aktivován, tím menší přístup mají ke svým exekutivním a kognitivním funkcím. Žákům proto pomáháme s osvojováním pro ně efektivních strategií sebezklidnění, např. prostřednictvím dechových cvičení, fyzické aktivity, relaxačních pomůcek, mindfulness apod. Povzbuzujeme je v jejich využívání ve škole i doma. Cílem podpory managementu stresu není eliminace stresu ze žákova života. Naší snahou by mělo být vytváření příležitostí, kdy je žák vystaven tzv. pozitivnímu stresu – mírnému a krátkodobému stresu, žák má situaci pod kontrolou a je mu dostupná podpora blízké osoby (učitele, speciálního pedagoga, psychologa). Takový stres činí žáka odolnějším a pomáhá mu

lépe zvládat stresové situace v budoucnu. Eliminovat bychom naopak v prostředí školy měli stres toxický – dlouhotrvající, závažný a často nepředvídatelný stres související s nenaplňováním základních lidských potřeb (např. šikana, dlouhodobé přetěžování bez možnosti odpočinku, kladení nesplnitelných nároků ve spojení s negativní zpětnou vazbou ze strany učitele apod.). Takový stres nevede k odolnosti, ale naopak ke zcitlivění vůči stresu. Žák, který má zcitlivělý systém reakce na stres, reaguje intenzivně i na mírný stres, kterému je vystaven (např. zvýšený hlas učitele, hluk ve třídě, rychlé přiblížení se zezadu k žákovi apod.).

Důležitá je také kontinuální podpora rozvoje pozornosti a paměti. Z ucelených programů je na tyto oblasti zaměřený například intervenční program ke stimulaci pozornosti a paměti PAMIS od autorek Zdeny Michalové a Alžběty Kratochvílové. Velmi přínosné může být také využití programu FIE – Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, která u žáků rozvíjí schopnost přesného vyjadřování, plánování, organizace, učení se efektivním strategiím řešení problémů a vnitřní motivaci.

U žáků s NKS a SPUCH je také zásadní podpora jejich vztahu k sobě samým a druhým lidem. Jak bylo uvedeno výše, tito žáci jsou zvýšeně vystaveni negativní zpětné vazbě ke svým školním výkonům i chování, čímž je ovlivněno budování jejich sebeobrazu a vztahu k sobě samým.

Rozvoj socio-emočních dovedností úzce souvisí s rozvojem exekutivních funkcí, v jejich definování dochází k překryvům, to však nijak neumensňuje jejich význam pro spokojený život a efektivní fungování každého člověka.

Mezinárodně respektovaná iniciativa a posléze organizace podporující socio-emoční učení CASEL (2019) definuje čtyři tzv. jádrové dovednosti:

Sebeuvědomování (self-awareness) – jedná se o dovednost přesně rozpoznat vlastní emoce a myšlenky a jejich vliv na vlastní chování. Je zde zahrnuta také schopnost odpovídajícího sebepojetí, uvědomování si svých silných stránek, sebevědomí a vědomí vlastní účinnosti (self-efficacy).

Sebeřízení (self-management) – představuje dovednost efektivně v různých situacích řídit vlastní emoce, myšlenky a jednání. Zahrnuje také schopnost kontrolovat impulzivitu, management stresu, stanovování cílů, sebedisciplínu a sebemotivaci.

Sociální citění (social awareness) – jedná se o dovednost používat různé perspektivy, projevovat respekt a empatii k druhým nezávisle na jejich sociálním původu a kultuře, rozumět sociálním a etickým normám jednání, dovednost identifikovat zdroje a podporu v rodině, škole a komunitě a s ní související oceňování různosti.

Vztahové dovednosti (relationship skills) – zahrnují dovednost budovat a udržovat zdravé a obousměrné vztahy s různými jedinci a skupinami lidí. Mezi tyto dovednosti jsou řazeny i komunikační dovednosti, sociální proaktivita a schopnost týmové spolupráce.

Zodpovědné rozhodování a jednání (responsible decision making) – jedná se o dovednost volit konstruktivní a respektující rozhodnutí ve vztahu k vlastnímu chování a sociálním interakcím na základě zvážení etických a sociálních norem, bezpečnostního hlediska, realistického hodnocení důsledků různého jednání a well-beingu sebe sama i druhých. Zahrnuje také schopnost identifikovat a analyzovat problémové situace, řešit problémy a reflektovat způsoby jejich řešení.

Tyto pro život bezesporu klíčové dovednosti je vhodné cíleně podporovat vhodnou volbou výukových metod a přístupů (kooperativní výuka, problémové učení aj.), modelováním respektujících vztahů v každodenních interakcích s žáky a také cílenými programy na rozvoj těchto dovedností. V ČR se postupně začíná rozšiřovat jejich nabídka, zatím však častěji pro mladší děti (např. Dobrý začátek, Zipyho kamarádi, Jablíkovi kamarádi, Kočičí zahrada, Druhý krok aj.). U žáků na druhém stupni lze využít lekce osobnostně-sociální výchovy vytvořené v projektu Odyssea.

Pro rozvoj sebepoznání směrem k volbě dalšího studia nebo profesního uplatnění je vhodné žáky podněcovat v zodpovídání následujících otázek (Pýchová, 2020):

- ▶ Mám na něco talent?
- ▶ Jde mi nějaká činnost snadno?
- ▶ Co bych dokázal naučit ostatní?
- ▶ Když mám možnost pracovat ve skupině, které činnosti upřednostňuji?
- ▶ O čem si rád čtu nebo povídám?
- ▶ Na jaké filmy se rád dívám?
- ▶ Co mám společného se svými kamarády?
- ▶ V čem se od svých kamarádů liším?
- ▶ Na čem mohu postavit svůj budoucí úspěch v práci?
- ▶ Co mi pomůže dosáhnout cílů?

Důležitá je také cílená podpora dovednosti sebereflexe (co se mi daří, v čem potřebuji podporu) a prezentace sebe sama.

4.5 Optimální model

V publikaci *Jak efektivně zavést kariérové poradenství do škol* nám inspirací může být britská nadace Gatsby Foundation, podle níž „dobré kariérové poradenství je klíčem k sociální mobilitě: ukazuje všem mladým lidem (bez ohledu na jejich sociální a rodinné zázemí), že existuje mnoho možností pro každého z nich, pomáhá jim učinit správná rozhodnutí a vybudovat cestu k uspokojivému profesnímu životu“.

Publikace uvádí osm kritérií dobrého kariérového poradenství na škole:

1. *Stabilní kariéroví program*: Na každé škole by měl existovat program kariérového vzdělávání a poradenství, jenž by byl přístupný a srozumitelný žákům, rodičům, učitelům, úřadům i zaměstnavatelům.

2. *Práce s informacemi o kariérních možnostech a pracovním trhu:* Všichni žáci i rodiče by měli mít přístup k relevantním informacím o dalších studijních možnostech a o příležitostech na trhu práce. Aby se v těchto informacích lépe orientovali, potřebují často odbornou pomoc.

3. *Individuální přístup k potřebám žáků:* Žáci procházejí ve vztahu ke kariérovému poradenství různými fázemi s různými potřebami. Konzultace a asistenci je třeba přizpůsobit jejich individuálním potřebám. Kariérový program školy musí důsledně respektovat rovnost příležitostí a diverzitu žáků.

4. *Propojení učiva s pracovním uplatněním:* Všichni učitelé by měli poukazovat na možnost pracovního uplatnění probírané látky. Zvláště učitelé přírodovědných a technických předmětů by měli klást důraz na souvislost s různými obory a profesemi.

5. *Kontakt se zaměstnavateli a zaměstnanci:* Každý žák by měl mít možnost dozvědět se přímo od zaměstnavatelů, jakou nabízejí práci, co požadují a kterých dovedností si nejméně cení. Kontakt může probíhat různě, například formou besed, mentoringu nebo spolupráce s firmami.

6. *Zkušenosti z pracoviště:* Každý žák by měl mít možnost osobně navštívit různá pracoviště, absolvovat exkurzi či praxi a práci si vyzkoušet, aby lépe pochopil, co která profese obnáší, a navázal užitečné kontakty.

7. *Kontakt s vyšším odborným a vysokým školstvím:* Všichni žáci by si měli být vědomi celého spektra studijních možností, které se jim nabízejí. To znamená jak akademických, tak i odborných směrů a studia ve školách, v učilištích, na univerzitách nebo při práci.

8. *Osobní/individuální poradenství:* Každý žák by měl mít možnost poradenských konzultací s kariérovým poradcem, ať už interním, nebo externím, za předpokladu, že je řádně vyškolený. Konzultace by měly být dostupné vždy, když žáka čeká důležité rozhodnutí ve vztahu k dalšímu studiu či pracovnímu uplatnění. Konzultace by měli absolvovat všichni žáci, ale rozsah by se měl přizpůsobit individuálním potřebám.

Tato kritéria fungují v britském vzdělávacím systému a navazují na tamní kulturní zvyklosti, proto není možné systém jednoduše zkopírovat do českého prostředí, nicméně inspirovat se jimi můžeme.

Optimální model kariérového poradenství u žáků s NKS a SPUCH by měl zahrnovat kvalitní vzdělání v ZŠ s důrazem na samostatnost, schopnost přizpůsobit se novým podmínkám, rozvíjení komunikačních schopností (přístupná logopedická péče ve školách nebo na odborných pracovištích, která se zabývají průnikem NKS do vzdělávání), u žáků se SPU budování reedukačních a kompenzačních mechanismů potřebných pro získávání informací jinou než čtenou formou.

Je potřeba, aby byla látka více provázaná s běžným životem, zbytečně se neučit kvanta informací, ale učit se je aktivně nalézat.

Během celé základní školy by u žáků měl být podporován talent a zájem naučit se něco nového formou mimoškolní zájmové činnosti.

Provázanost se středními školami v regionu – workshopy, dny otevřených dveří, projekty, kdy žáci ZŠ mohou navštěvovat v rámci výuky laboratoře nebo dílny SŠ, by měly být součástí ŠVP každé ZŠ.

Žáci s NKS i SPUCH jsou většinou klienti ŠPZ již od prvního stupně ZŠ. Speciální pedagog a psycholog tohoto pracoviště by měli aktivně pracovat s rodinou i se školou, často znají dítě lépe než výchovný poradce ZŠ.

Kariérové poradenství nesmí končit přijetím žáka na SŠ. I zde je třeba pečlivě monitorovat schopnosti, dovednosti, zájem žáka o vzdělávání, jen tak se předejde zbytečnému předčasnému odchodu ze vzdělávání. Pokud už dojde k tomu, že žák mění školu, měl by mít možnost dostat nové informace o možnostech studia nejen z veřejných zdrojů, ale také od kariérového poradce na SŠ.

Před ukončením studia by opět žáci měli dostat potřebné informace o možnostech pracovního uplatnění nebo o dalším studiu. Vhodné jsou opět exkurze, praxe v podnicích, propagační akce zaměstnavatelů, besedy s bývalými žáky školy.

Optimální model předpokládá především souhru a vzájemnou harmonii mezi rodiči klienta, školou a samotným klientem. Druhým důležitým činitelem je vhodné načasování a synchronizace, následnost a provázanost. Nejsou-li dané části (rodiče–klient–škola) dostatečně aktivní, vyvolává to disharmonii.

Rodiče, rodina, přátelé/známí
Klient – zájmy, záliby, osobnost
Škola – mateřská, základní, střední



SOUHRN

Čtvrtá kapitola popisuje roli jednotlivých aktérů, kteří se podílejí na kariérovém poradenství od útlého věku do dospělosti, nezapomíná ani na roli rodičů. Provádí nás celým procesem kariérového poradenství od mateřské až po střední školu. Především pedagogové ZŠ přivítají část, která se zabývá provázaností kariérového poradenství s klíčovými kompetencemi. Pro výchovné poradce a pracovníky školních poradenských pracovišť je v textu část popisující rozvoj specifických dovedností, kterými mohou podpořit schopnosti a dovednosti žáků s NKS a SPUCH.

5 Proces kariérového poradenství při přechodu na trh práce

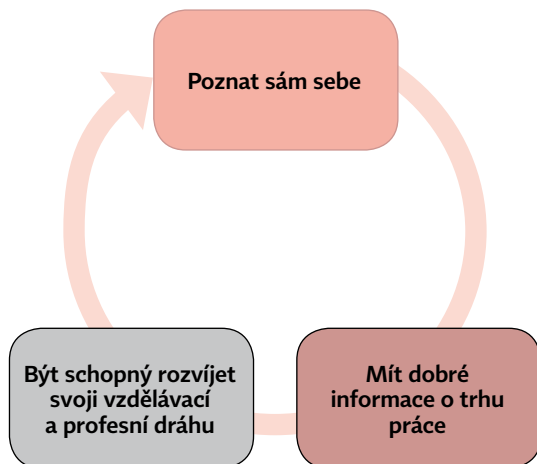
— Lenka Felcmanová —

5.1 Formy zaměstnávání, jejich příležitosti a rizika

Většinou platí, že osoby s NKS a SPUCH nacházejí své pracovní uplatnění na otevřeném (běžném) trhu práce. V případě výrazného dopadu na funkční schopnosti (obvykle u jedinců s komorbiditami) může být (zejména v počátku) vhodnější volbou chráněný trh práce.

5.1.1 VOLNÝ TRH PRÁCE

Na běžném trhu práce hledá profesní uplatnění většina osob s NKS a SPUCH. Na rozdíl od zdravotních postižení, kde je omezení zřejmé a je často nezbytná zásadní úprava obsahu práce i fyzického prostředí pracoviště, u NKS a SPUCH zásadní nároky na takové úpravy nejsou. Velkou otázkou je, zda má uchazeč se SPUCH informovat potenciálního zaměstnavatele o své poruše již v rámci výběrového řízení, nebo až později svého vedoucího pracovníka po přijetí do pracovního poměru, případně zda tuto informaci zaměstnavateli nesdělovat vůbec. Ať už se uchazeč rozhodne jakkoliv, otevřenost v komunikaci o vlastních silných a slabých stránkách se z dlouhodobé perspektivy obvykle vyplácí. V této souvislosti je zcela zásadní kvalita předcházejícího kariérového poradenství, které by jedince mělo dovést k co možná nejlepšímu poznání osobních dispozic, podpoře osobnostního rozvoje a poznání nároků konkrétních profesí.



Obr. 4: Tři cíle kariérového poradenství
(Zdroj: NÚV, 2019)

Podpora sebepoznání by se u mladých lidí s NKS/SPUCH měla skutečně **intenzivně zaměřit na zmapování vlastních silných stránek a osvojení kompetičních strategií, které jim pomohou zmírňovat negativní dopady poruchy**. Ideální je, pokud je tento proces kontinuálně realizován v **průběhu celého vzdělávání** a nesoustředí se pouze do období těsně předcházejícího ukončení základní nebo střední školy.

Jak bylo uvedeno výše, žáci s těmito poruchami oproti svým vrstevníkům častěji zažívají neúspěch, jsou vystaveni negativnímu hodnocení a druhými je poukázováno na to, co se jim nedaří. To samozřejmě negativně ovlivňuje jejich náhled na sebe sama a své možnosti. Pokud žák v průběhu celé základní nebo střední školy slyší, v čem je špatný, těžko se mu bez dodatečné podpory hledá to, v čem je dobrý. Časově omezená diagnostická aktivita v oblasti kariérového poradenství obvykle nestačí k tomu, aby překonala dopad zkušeností a zpětné vazby, které se žákovi dostávalo v předchozích letech. Proto je u žáků s NKS a SPUCH nezbytné posílit i složku kariérového poradenství zaměřenou **na podporu osobnostního rozvoje, zejména rozvoje sebevědomí, sebereflexe, seberegulace, resilience a adaptace na změnu**. Podporu osobnostního rozvoje je vhodné mimo jiné cíleně začleňovat i do předmětů speciálněpedagogické péče, pedagogické intervence a dalších forem přímé podpory poskytované ve vazbě na identifikované speciální vzdělávací potřeby. I v poslední složce kariérového poradenství – informování o trhu práce (informace poskytované o jednotlivých profesích či pracovištích) **by měla být zohledněna znalost dopadů poruch na očekávané fungování jedince v dané profesi a možnosti jejich kompenzace. V některých profesích může být konkrétní dopad poruchy negativní, v jiných naopak pozitivní**. Na rozdíl od jiných znevýhodnění budeme těžko hledat profesi, která je s NKS a SPUCH vyloženě neslučitelná, v rámci kariérového poradenství bychom si ale měli být

dobře vědomi toho, v jaké profesi může daný jedinec své dispozice nejlépe uplatnit. Tedy vědět, v jaké profesi lze z konkrétního deficitu udělat přednost, případně jak určitý deficit co nejlépe eliminovat.

■ Příklad 1

Tomáš má ADHD. Na naléhání svých rodičů, kteří jsou oba lékaři, vystudoval lékařství. Po nástupu do profese lékaře záhy zjistil, že je jeho zvýšená impulzivita, dezorganizace a snadná odklonitelnost pozornosti s výkonem této profese jen obtížně slučitelná. Změnil tedy zcela zásadně své profesní zaměření způsobem, který umožnil přetavit jeho deficity v silné stránky. Stal se velmi úspěšným moderátorem. V této profesi se staly jeho kreativita, impulzivita a schopnost pohotově reagovat přednostmi, díky nimž v této profesi vyniká.

■ Příklad 2

Jan již od raného dětství vynikal v konstrukčních dovednostech a logickém myšlení. Rodiče často přiváděl k šilenství tím, že rozebíral domácí přístroje. Rád přicházel na to, jak jsou věci zkonstruované a jak vlastně fungují. Po nástupu do základní školy mu byla diagnostikována těžká dyslexie. Přes veškerou snahu rodičů, PPP i školy nebyl ani na konci střední školy schopen přečíst s porozuměním více než jednu stránku textu. I tu si musel přečíst dvakrát, aby věděl, co tam je napsáno. Kreslení v konstrukčních PC programech mu naopak nedělalo vůbec žádný problém. V současné době je Jan úspěšný konstruktér v jedné firmě, kde se mu povedlo inovovat konstrukční řešení jejich klíčových produktů. Janovu e-mailovou korespondenci s klienty nejprve vyřizovala asistentka, nyní využívá software, který mu e-maily čte, a on diktuje odpovědi.

■ Příklad 3

Ireniny reakce ve výuce byly vždy spíše pomalejší, ve škole často slýchávala, že se dost nesnaží, nebo se druhým zdála pořád unavená. Ve škole nejlépe nenáviděla úkoly na rychlost. Když na ni nikdo nespěchal a měla jasné zadání, její práce byla vždy pečlivá a zároveň tvůrčí. Ireniny projevy odpovídaly syndromu ADHD – převážně nepozornému subtypu (dříve ADD). Po několika neúspěšných pokusech v jiných zaměstnáních našla práci v archivu. Katalogizace a inventarizace archiválií jí nečinila žádný problém, naopak jí nastavený systém a struktura velmi vyhovovaly. Současně zde získala možnost uplatnit a dále rozvíjet svůj životní zájem o historii.

■ Příklad 4

David má ADHD a pracuje v IT firmě. Rád se pouští do komplexních projektů s velkým množstvím dílčích úkolů. Udržet pozornost na to, aby na nic nezapomněl a včas všechno splnil, mu sice bere hodně sil, úspěšně se tím ale vyhýbá stereotypní práci, kterou nenávidí. Díky rozvíhavé pozornosti a přirozené zvědavosti je velmi dobrý v analýze chyb, jen málokdy něco unikne jeho pozornosti. Obojí mu pomáhá

*i v kontaktu se zákazníky. Všímá si i drobných náznaků v komunikaci a rád do-
podrobna zjišťuje, co zákazník od jeho práce očekává. Díky nutkání k mluvení
a „předvádění se“, které bylo terčem mnoha poznámek na základní škole, dokáže
své klienty i kolegy pobavit. Ve firmě patří k nejoblíbenějším zaměstnancům.*

■ Příklad 5

*Lenka začala mít od předškolního věku následkem posttraumatického šoku obtí-
že s plynulostí mluvního projevu. Na prvním stupni ZŠ zažila šikanu od spolužá-
ků. Po přestupu na víceleté gymnázium si našla kamarády, koktat ale nepřestala.
Na gymnáziu měla výbornou profesorku chemie a biologie, která byla současně
výchovnou poradkyní. Lenka se v těchto předmětech „našla“, po ukončení střední
školy studovala obor biochemie na univerzitě. Studium ji bavilo, byla v něm úspěš-
ná, získala sebevědomí. Ve 3. ročníku vyhrála mezinárodní soutěž a dostala se
na rok na univerzitu do Španělska. Tam zjistila, že komunikace ve španělštině jí
nedělá problémy, mluví plynule i před plným sálem posluchačů. Po absolvování
doktorského studia (částečně opět ve Španělsku) zůstala na univerzitě jako vědec-
ký pracovník. Je spokojená, aktuálně je vdaná a je na mateřské dovolené.*

■ Příklad 6

*Michal od 3 let navštěvoval pro vývojovou dysfázii nejdříve mateřskou, potom zá-
kladní školu zřízenou dle § 16 odst. 9 školského zákona. Na prvním stupni „bo-
joval“ prakticky ve všech předmětech. Kromě obtíží v komunikaci měl těžkou
poruchu pozornosti, pro kterou byl několik let medikován. Na druhém stupni
začal chodit do chemického kroužku, který ho zaujal natolik, že požádal rodiče
o zajištění doučování z českého a anglického jazyka. Hodiny trávil psaním sloho-
vých prací a nahráváním mluvních cvičení na různá témata, která mu opravovala
ochotná paní učitelka ve škole. Díky své pili se dostal na obor laborant na střední
zdravotnické škole. Maturitu s navýšeným časem o 50 % a drobnými úpravami
zvládl na první pokus. Po škole nastoupil do laboratoře na poliklinice, kde bohužel
neuspěl, protože nezvládl komunikaci s pacienty, navíc pracoval velmi pomalým
tempem. Po konzultaci s výchovnou poradkyní ze střední školy se podařilo zajistit
pracovní místo v laboratoři ve fakultní nemocnici, kde zpracovává odebraný bio-
logický materiál. Zde již nejde o rychlost, ale přesnost a preciznost, navíc nemusí
komunikovat s pacienty.*

Možností, jak více přizpůsobit pracovní náplň i organizaci práce vlastním potře-
bám a preferencím, je podnikání (samostatná výdělečná činnost). To však vyža-
duje poměrně vysokou úroveň sebeorganizace, plánování a evaluace, která může
být bez dodatečné podpory zejména pro osoby s ADHD hůře dosažitelná. Zájem-
cům o podnikání je třeba realisticky představit, jaké další přidružené činnosti
podnikání obnáší. Nejde o to je od jejich záměru odradit, ale je třeba je přivést
ke komplexnímu porozumění tomu, o co všechno je třeba se v souvislosti s pod-
nikáním starat. K tomu může velmi dobře posloužit projekt fiktivních firem, kdy

se žáci střední školy ve cvičném prostředí prostřednictvím zážitku seznamují se vším, co je třeba v souvislosti se založením a fungováním firmy zařídit.

5.1.2 CHRÁNĚNÝ TRH PRÁCE

Chráněný trh práce je tvořen **zaměstnavateli zaměstnávajícími více než 50 % osob se zdravotním postižením (ZP)**. Tito zaměstnavatelé mají zároveň s Úřadem práce ČR (ÚP ČR) uzavřenou **dohodu o uznání za zaměstnavatele na chráněném trhu práce**, získávají od ÚP ČR příspěvek na zaměstnávání osob se zdravotním postižením, částečně hradící mzdu a další náklady spojené se zaměstnáváním lidí se ZP. Maximální výše příspěvku činí 13 000 Kč měsíčně na jednu osobu se zdravotním postižením, resp. 6 000 Kč v případě osoby zdravotně znevýhodněné, včetně paušálního měsíčního příspěvku 1 000 Kč poskytovaného na každou osobu se ZP.

Zaměstnavatel na chráněném trhu práce i na volném trhu práce může obdržet **příspěvek na zřízení pracovního místa pro osobu se ZP** a příspěvek na **úhradu provozních nákladů spojených se zaměstnáváním osoby se ZP**. Příspěvek na zvýšené provozní náklady (např. správní náklady, náklady na dopravu zaměstnance, úpravu provozovny, náklady na pracovní asistenty apod.) může dosahovat max. 48 000 Kč ročně/osoba se ZP. Zaměstnávání osob se ZP také umožňuje snížení daně z příjmu o částku 18 000 Kč za každou osobu se ZP, v případě zaměstnance s těžkým zdravotním postižením o 60 000 Kč. (Uvedené částky jsou platné v době vydání publikace, mohou se měnit dle novelizace příslušných předpisů.)

Chráněné pracovní místo

Jedná se o pracovní místo zřízené pro osobu se ZP na základě písemné dohody uzavřené s ÚP ČR. Na zřízení chráněného pracovního místa poskytuje ÚP ČR zaměstnavateli příspěvek, který může činit až 14násobek průměrné mzdy v národním hospodářství za první až třetí čtvrtletí předchozího kalendářního roku. Příspěvek je určen na pořízení vybavení potřebného pro vytvoření pracovního místa. Nově zřízené chráněné pracovní místo musí být obsazené osobou se ZP po dobu tří let. V případě samostatné výdělečné činnosti zřizuje chráněné pracovní místo sama osoba se zdravotním postižením.

Zaměstnavatel s více než 25 zaměstnanci má povinnost zaměstnávat povinný podíl osob se ZP (4 % z přepočteného počtu zaměstnanců firmy). Osoby ve 3. stupni invalidity se do celkového počtu zaměstnaných osob se ZP započítávají třikrát.

Jak již bylo uvedeno výše, osoby s NKS a SPUCH se obvykle uplatní na otevřeném trhu práce. Chráněný trh práce je možností pro pracovní uplatnění osob se zdravotním postižením nebo znevýhodněním uznaným místně příslušnou okresní správou sociálního zabezpečení. Jak bylo zmíněno v úvodu, tyto poruchy samy o sobě obvykle nemají takový dopad, aby jejich nositel byl uznán za zdravotně postiženého, resp. znevýhodněného podle zákona o zaměstnanosti. V případě

komorbidit (zejm. souběžného postižení nebo chronického onemocnění) tato situace nicméně nastat může.

Obecně platí, že osobám se zdravotním postižením (včetně osob se zdravotním znevýhodněním) náleží na trhu práce zvýšená ochrana. Mají také právo na tzv. pracovní rehabilitaci, která spočívá v poradenské činnosti zaměřené na:

- ▶ volbu povolání, zaměstnání nebo jiné výdělečné činnosti,
- ▶ teoretickou a praktickou přípravu pro zaměstnání nebo jinou výdělečnou činnost (příprava na povolání, rekvalifikační kurz),
- ▶ podporu zprostředkování, udržení nebo změny zaměstnání, resp. povolání,
- ▶ vytváření vhodných podmínek pro výkon zaměstnání nebo jiné výdělečné činnosti

(zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů).

Úřad práce společně s osobou se zdravotním postižením připraví individuální plán pracovní rehabilitace, který zohledňuje zdravotní způsobilost, schopnosti a dovednosti a také aktuální situaci na trhu práce. Na každém okresním pracovišti úřadu práce je kontaktní osoba, která se zaměřuje na podporu osob se zdravotním postižením.

5.2 Komunikace s potenciálním zaměstnavatelem

Při výběru pracovníků zaměstnavatelé obecně sledují tři základní oblasti:

Absolvované vzdělání: Vzdělání představuje základní kritérium výběru pracovníka pro obsazení konkrétní pracovní pozice.

Odborné znalosti a dovednosti: V kombinaci s absolvovanou praxí představují jedno z hlavních kritérií při výběru pracovníka. To, jak významnou pozici zaujmají v celkovém hodnocení způsobilosti uchazeče, záleží především na předem stanovených požadavcích. Případné odborné nedostatky lze nahradit i motivací, ochotou učit se, zájmem o daný obor. Rozhodující mohou být jazykové znalosti, které mohou vést i k preferenci kandidáta před zkušenějším pracovníkem. U manuálních profesí se klade důraz na bezúhonnost, pracovitost a zručnost.

Osobnostní charakteristiky: Někdy rozhodují v přijímacím řízení osobnostní charakteristiky, jako je celkový dojem, kterým uchazeč zapůsobí při přijímacím pohovoru, vystupování a projev. Je to schopnost umět se tzv. prodat. Výhodou má kandidát, který dokáže reagovat na určité situace před komisí.

Klíčovým momentem v získání zaměstnání je bezesporu vstupní pohovor. Je proto důležité se na něj dobře připravit.

V rámci přípravy na pohovor je dobré opakovaně projít znění inzerátu a vlastní životopis. Je důležité zamyslet se nad tím, kde je mezi nabízenou prací a zkušenostmi uchazeče propojení (zaměření studia, předchozí zaměstnání, zkušenost

z brigády apod.). Pomáhá, pokud si uchazeč klíčové informace z inzerátu zapamatuje, aby je nemusel vyhledávat v podkladech. I životopis je dobré mít uložený v hlavě. Pro osoby se SPUCH může být těžké se spatra orientovat na časové ose, proto je dobré si data a doby trvání studia, brigády nebo předchozích zaměstnání dopředu projít. Důležité je také před pohovorem zjistit co nejvíce informací o potenciálním zaměstnavateli z jeho webových stránek. Pokud je zde zaměstnancem někdo, koho uchazeč zná, je vhodné se s ním setkat a zeptat se ho na to, jak zaměstnavatele/organizaci sám vnímá (jaká je její kultura), co tam dělá, jak je spokojený, co by z jeho pohledu mohla obnášet nabízená práce a co by mohlo pomoci ji získat.

Pro uchazeče s dyslexií může být náročné vyplňování tištěných formulářů, orientace v nich může být náročná, nervozita vše může ještě zhoršovat. Pokud to lze, je vhodné si vyžádat formuláře předem, případně si stáhnout nějaké obecné vzory z internetu a cvičně je vyplnit. Je také dobré využít korekturu motivačního dopisu a životopisu (případně dalších podkladů, které má uchazeč sám napsat). Osvědčuje se, pokud si uchazeč sepíše seznam dokumentů, které je třeba na setkání přinést, a před odchodem si pomocí tohoto checklistu zkontroluje, že má skutečně všechny potřebné dokumenty a doklady.

Důležité je na pohovor nepřijít pozdě, je tedy vhodné si dopředu vyhledat nejlepší cestu a způsob dopravy. Ideální je dorazit 5 až 10 minut před schůzkou. Pro osoby s deficitem v orientaci v prostoru a čase je dobré si trasu dopředu vyzkoušet anebo alespoň den předem použít aplikaci (Google Maps, Mapy.cz) k zobrazení trasy a její dopravní a časové náročnosti.

Důležité je také nepodcenit oblečení, ve kterém se uchazeč dostaví na pohovor. Je třeba počítat s tzv. haló-efektem (nekritické přijetí prvního dojmu, kterému podléhají i pracovníci v personalistice). Příliš extravagantní, neupravené nebo špinavé oblečení může působit odrazujícím dojmem. Ideální je zvolit oblečení, které odpovídá nabízené pozici a kultuře organizace.

Nervozita, která je v dané situaci zcela přirozená, může stupňovat hyperaktivitu a impulzivitu u osob s ADHD. Je proto důležité cíleně použít nenápadné sebe-regulační techniky (dechové cvičení – několik nádechů nosem a výdechů ústy, techniky Mindfulness, nehlukná antistresová pomůcka v kapse). Úvodní navázání kontaktu (pozdrav včetně potřesení ruky a představení se) je vhodné si několikrát nacvičit předem. Pozdrav by měl být vřelý a podání ruky přiměřené (ani silný, ani příliš slabý stisk). Pokud uchazeč používá ke snížení stresu žvýkačku, ideální je ji vyhodit ještě před vstupem do budovy, kde pohovor probíhá. Je třeba také ztlumit mobilní telefon.

Po vstupu do budovy je vhodné se usmívat. Při rozhovoru je třeba mluvit dostatečně hlasitě a pamatovat na řeč těla. Dobrý dojem budí vzpřímený sed s nohama u sebe a přiměřená gesta rukama. Pro jedince s ADHD je vhodné si neverbální komunikaci při pohovoru nacvičit s osobou, která je schopna posoudit její přiměřenost. I během hovoru je vhodné se průběžně zklidňovat naučenými

technikami, které nebudí pozornost (snižuje se tak psychomotorický neklid a impulzivita, které nervozita zvyšuje). Při hovoru je vhodné se dívat druhému do očí.

V průběhu pohovoru je důležité zodpovídat otázky, pokud možno rozvitými větami. Důležité je také vyslechnout otázku až do konce. Při otázce na předchozí práci nebo školu je vhodné se vyhnout kritice. Uchazeč by se také měl ptát. Vyjadřuje tím zájem o nabízenou práci. Seznam otázek, na které chce uchazeč znát odpověď, je vhodné si připravit a nacvičit předem. Otázka na finanční ohodnocení se většinou objevuje ke konci pohovoru a měl by ji jako první vyslovit zaměstnavatel (personalista), nikoliv uchazeč. Uchazeč by se na ni nicméně měl připravit a sdělit svou představu co nejkonkrétněji. Pro absolventy může být obtížné navrhnout spatra částku, která odpovídá realitě. Je vhodné se proto dopředu podívat na různé nabídky stejné nebo podobné pozice a udělat si představu o nabízeném ohodnocení, případně se zeptat někoho, kdo na ní již pracuje. V tomto případě je důležité zjistit nástupní, nikoliv aktuální plat.

Příklady často pokládaných otázek u pohovoru o zaměstnání (u absolventů):

- ▶ Proč se ucházíte o práci právě u nás?
- ▶ Proč bychom právě vás měli vybrat na tuto pozici?
- ▶ Co vidíte jako svůj největší přínos pro naši společnost?
- ▶ Jak vaše vzdělání koresponduje s požadavky na pozici?
- ▶ Jaké si představujete finanční ohodnocení?
- ▶ Kdy můžete případně nastoupit?

U pohovoru mohou být položeny i další otázky, na které není zejména pro prvo uchazeče snadné odpovědět. Odpovědi na ně je proto důležité si nacvičit předem.

■ Jaké jsou vaše silné stránky?

Doporučuje se zmiňovat vlastnosti související s prací. Tedy zaměřit se na silné stránky, které pomáhají dosahovat úspěchu v práci (komunikativnost, vytrvalost, zručnost, schopnost dohodnout se, pečlivost, schopnost rychle se učit, rozvinuté logické uvažování, rychlé rozhodování atd.). Je vhodné uvést konkrétní příklad, jak se to projevuje v praxi. Cílem není vykreslit se jako dokonalý člověk, ale ukázat, že si uchazeč je vědom svých silných stránek a dokáže je prezentovat. K získání rámcové představy o kompetencích, které jsou zaměstnavateli očekávány, lze navštívit portál www.infoabsolvent.cz, sekci Absolventi škol a trh práce.

Jedná se zejména o následující kompetence:

- ▶ komunikační dovednosti (ústní a písemný projev),
- ▶ schopnost řešit problém a stresové situace,
- ▶ schopnost nést odpovědnost,
- ▶ čtení a porozumění pracovním instrukcím,
- ▶ schopnost rozhodovat se,
- ▶ potenciál z hlediska dalšího vzdělávání a zvyšování kvalifikace,
- ▶ počítačová gramotnost,

- ▶ jazykové dovednosti,
- ▶ osobní adaptabilita a flexibilita.

■ **Jaké jsou vaše slabé stránky?**

Není vhodné zmiňovat vyloženě negativní vlastnosti (jsem nezodpovědný, jsem konfliktní apod.) ani tvrdit, že žádné špatné vlastnosti uchazeč nemá. Je třeba se také vyhnout frázím (říkají o mně, že jsem až moc pracovitý/á). Vhodné je zmínit nějaký nedostatek s konkrétní informací o tom, jak na něm uchazeč pracuje. Jak bylo uvedeno výše, je otázkou, zda již při vstupním pohovoru informovat zaměstnavatele o poruše. Velmi záleží na kultuře organizace. Pokud organizace dává najevo, že je otevřená lidem s handicapem, bude to snazší než u organizace, která takovou otevřenost nedeclaruje. Většina uchazečů při vstupním pohovoru o své poruše neinformuje. Personalista si nicméně může všimnout nápadnosti ve verbálním projevu nebo chování. Pokud se na to zeptá (např. všiml jsem si, že hodně gestikulujete a mluvíte překotně), je vhodné to nezastírat. Uchazeč může uvést i konkrétní příklad, v čem to může být výhodou (ano, jsem trochu hyperaktivní, díky tomu nemám problém rychle reagovat na změny a často přicházím s novými nápady). Jak bylo uvedeno výše, uchazeč by měl být v rámci kariérového poradenství veden k hledání předností v „deficitech“, které jsou s jeho poruchou spojeny.

■ **Kde se vidíte za tři roky (pět let...)?**

Otázka směřuje k tomu, jak uchazeč přemýšlí o své kariéře. Uchazeč by měl mít alespoň rámcovou představu, zda chce setrvat ve stejném oboru (být třeba na jiné pozici), nebo by si chtěl vyzkoušet jiný. Není vhodné otevřeně říkat, že v nové práci uchazeč plánuje setrvat jen rok a pak půjde vyzkoušet něco nového. Měl by mít ovšem alespoň rámcovou představu o svém kariérovém růstu a směřování do budoucna.

■ **Jak by vás popsali vaši přátelé/kolegové?**

V přípravě na tuto otázku je dobré si zkusit reálně představit, co by kolegové nebo kamarádi nejspíše skutečně řekli. Při zodpovídání této otázky při pohovoru je samozřejmě třeba odpovědi poupravit směrem k vlastnostem relevantním pro práci na dané pozici. V této otázce je opět příležitost poukázat na své silné stránky. Příprava na zodpovězení této otázky může pomoci si uvědomit, jak uchazeč vnímá sám sebe. To, co si myslí, že by o něm řekli ostatní, vypovídá o tom, jak vnímá sám sebe. Pokud je první věc, která mu vytane na mysl, negativní, je třeba si to uvědomit a pokusit se negativní charakteristiku překlomit do pozitivní nebo alespoň neutrální (upovídáný/á – komunikativní). Jak bylo řečeno výše, žáci se SPUCH a NKS jsou častěji vystaveni negativnímu hodnocení ze strany druhých, což se propisuje do jejich vlastního sebepojetí. Negativní sebepojetí může uchazeče o zaměstnání v porovnání s jinými uchazeči výrazně znehodnotit. Hovořit o sobě pozitivně a sebevědomě pro něj může být velmi obtížné.

Proto je třeba budování pozitivního vztahu k sobě samému u těchto žáků podporovat ideálně v průběhu celého vzdělávání.

■ Co bychom podle vás mohli dělat jinak?

Tato otázka může zejména méně zkušené uchazeče zaskočit. Otázka testuje, zda si uchazeč o organizaci zjistil něco více, než jen přečetl inzerát. Jejím cílem je také zjistit názor někoho zatím nezaujatého. Je dobré říct svůj názor v pozitivním vyznění. Z pohledu zaměstnavatele, který tuto otázku klade, je ceněno, pokud uchazeč navrhne nějaké konkrétní doporučení, co a jak je možné vylepšit. Pokud uchazeč nemá k dispozici dostatek informací a nechce si vymýšlet, může říct, že se potřebuje nejprve s organizací a jejím fungováním seznámit blíže, a pokud dostane příležitost, rád na ni odpoví za měsíc od nástupu na místo. Tuto otázku většinou kladou otevřenější firmy typu start-upů s méně formální kulturou.

Obecně lze říct, že příprava na pohovor se obsahově zásadněji neliší u uchazečů se SPUCH a NKS od uchazečů bez těchto poruch. Nicméně je třeba přípravě věnovat více času, a především nepodcenit přípravu na sebe prezentaci. Zde uchazeč zúročí předchozí kariérové poradenství, pakliže skutečně směřovalo k jeho klíčovým cílům:

- ▶ **Sebezpoznaní** – pozitivní sebehodnocení a realistický náhled na vlastní schopnosti a dovednosti s perspektivou (něco nezvládnou vůbec nebo by mě to stálo příliš velké úsilí, něco aktuálně neumím, ale vím, že se to za určitý čas mohu naučit; mám představu o tom, kam chci směřovat a v čem se chci dále rozvíjet).
- ▶ **Rozvoj kompenzačních strategií a osobnostní rozvoj napomáhající zmírňovat negativní dopady poruchy na fungování jedince** – efektivní kompenzace může pomoci zcela překonat řadu negativních dopadů poruch na průběh práce a vykonávané pracovní činnosti. V rámci osobnostního rozvoje je třeba systematicky podporovat sebevědomí jedince a jeho důvěru ve vlastní schopnosti, schopnost sebereflexe, seberegulace (schopnost regulovat své chování a emoce tak, aby odpovídaly situaci, ve které se jedinec nachází), resilience (schopnost vyrovnávat se se stresem a zvýšenou zátěží) a schopnost adaptace na změnu.
- ▶ **Poznání požadavků spojených s fungováním pracovního trhu obecně a požadavků, které jsou spojené s vykonáváním konkrétních profesí** v rámci zvoleného oboru studia.

První dva cíle jsou v praxi úzce propojené, sebezpoznaní vede k osobnostnímu rozvoji. Jak bylo opakovaně uvedeno výše, o dosahování těchto cílů je třeba usilovat v průběhu celého vzdělávání. Využít k tomu lze i příležitosti vytvořené k individuální či skupinové podpoře žáků s těmito poruchami (předmět speciálněpedagogické intervence, pedagogická intervence). Bohužel se často stává, že žáci se SPUCH a NKS takto komplexně pojatou podporu v průběhu svého vzdělávání nezískávají. Častěji se proto u nich setkáváme s tím, že z důvodu nereálných představ a požadavků bývá volba jejich povolání zcela determinována rozhodnutím rodičů nebo jiné autority, nejčastěji ze školního prostředí. S tím koresponduje tvrzení Pavelkové (1990, s. 42), která se domnívá, že „mezi nejdůležitější vnitřní dispozice rozhodující o aktivní a nezávislé profesní orientaci pravděpodobně patří dostatečně rozvinutá perspektivní orientace jedince. Pro správnou volbu povolání

je proto nutné, aby žáci získali nejen přiměřený obraz sebe sama, své role ve světě práce, ale i jasnou představu o svém směřování v blízké i vzdálenější budoucnosti. V opačném případě budou rozhodnutí o volbě povolání nezřídká činit rodiče“.

5.3 Proces přechodu ze školy na trh práce

Vstup na trh práce je významnou křižovatkou, odrazovým můstkem k nezávislosti a plné integraci do společnosti, jehož úspěšnost závisí na řadě faktorů. Kromě aktuální situace na trhu práce hraje roli získaná úroveň vzdělání a obor vzdělání. Rozhodování o vzdělávací dráze ovlivňuje možnost uplatnění na trhu práce, úroveň finančního ohodnocení, životní úroveň a sociální status. Z tohoto důvodu je potřeba se věnovat nejen samotnému přechodovému procesu, ale už předtím volbě oboru. Podmínkou úspěšného vstupu na trh práce je dobrá připravenost pro výkon profese a odpovídající úroveň získaných dovedností a znalostí.

Jako každé tranzitní období i přechod ze školy na trh práce přináší zvýšenou psychickou zátěž, kterou mohou absolventi se SPUCH a NKS snášet hůře než ostatní. Zejména tehdy, když si na střední škole nezvolili vhodný obor. Ke zmírnění nejistoty napomáhá získání co nejvíce informací o nárocích, které jsou na pracovníky v daném oboru ze strany zaměstnavatelů kladeny. S vyhledáváním informací je vhodné začít nejpозději v posledním roce docházky na střední školu. K získání informací lze využít již zmíněného informačního portálu www.infoabsolvent.cz. Může pomoci i profesní poradenství poskytované informačními a poradenskými středisky pro volbu a změnu povolání při úřadech práce a agenturami podporovaného zaměstnávání.

Komplexní podporu mohou nabídnout kariéroví poradci pro vzdělávací a profesní dráhu. Např. na webovém portálu <https://katalog.job-hub.cz> si žák/absolvent může vyhledat kontakt na konkrétního poradce. Hledat může i v databázi České asociace kariérového poradenství (<https://www.cakp.cz/database-karierovych-poradcu/>).

Jedním z míst, kde se absolventi mohou setkat přímo se zástupci zaměstnavatelů, jsou pracovní veletrhy. Vedle možnosti rozhovoru zde také mohou zanechat svůj životopis. Na veletrhu jsou zřízena poradenská místa, kde dokážou poradit i s úpravou životopisu. Významné pracovní veletrhy se konají pod různými názvy. Zvláštností veletrhu iKariéra je, že se koná na různých vysokých školách po celé ČR a studentům se zde nabízejí absolventské pozice, stáže, praxe nebo trainee programy. Veletrh pořádaný portálem Profesia je vhodný jak pro absolventy, tak i pracovníky se zkušenostmi. Součástí bývají různé workshopy a testy dovedností, například jazykových a počítačových. S lepší orientací na pracovním trhu pomáhá i virtuální veletrh Měsíc studentů a absolventů.

Absolventi vstupují na trh práce převážně bez zkušeností. Nemají tedy příliš prostoru pro volbu a kladení podmínek. Zcela zásadní je co nejrychlejší získání prvního zaměstnání. Pokud je období mezi ukončením školy a nalezením

zaměstnání příliš dlouhé, může to mít negativní vliv na motivaci a zájem v hledání zaměstnání. Dlouhodobější odloučení od školních a pracovních závazků může u absolventů vést ke ztrátě některých nabytých znalostí ze školního prostředí a ke ztrátě pracovních návyků. Toto riziko je výrazně zvýšené u absolventů s ADHD.

K hledání prvního zaměstnání je vhodné nejprve využít existujících kontaktů absolventa a jeho rodiny. Absolventi škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona bývají v množství kontaktů oproti svým vrstevníkům z běžných škol handicapováni (počet spolužáků je díky omezenému počtu žáků ve třídě nižší, jsou-li na internátu od základní školy, nemají tolik sociálních kontaktů v místě bydliště). Výraznější u nich mohou být také obavy z očekávaných reakcí ze strany sociálního okolí, předsudků zaměstnavatelů, cizího prostředí spojeného s absencí podpory. Jejich podpora v tomto přechodovém období by proto měla být kontinuální a intenzivní.

Důležitým faktorem, který zvyšuje šance na získání zaměstnání, jsou **brigády při studiu a předchozí praxe – zejména v oboru**. Existuje řada přístupů a strategií k získání prvního zaměstnání:

- ▶ přijetí dočasného zaměstnání jako investice do budoucnosti,
- ▶ získání zaměstnání na základě předchozí brigády nebo práce na částečný úvazek,
- ▶ získání zaměstnání na základě spolupráce při zpracování školní, bakalářské, diplomové práce,
- ▶ získání zaměstnání s využitím existujících nástrojů podpory pro získání zaměstnání, dotace úřadu práce a podobně.

K nalezení prvního zaměstnání lze využít také internetové portály, které umožňují snadné vyhledávání podle různých filtrů (místo bydliště, obor, konkrétní klíčové slovo, např. laborant/ka). Mezi nejznámější portály patří:

<https://www.jobs.cz>

<https://www.prace.cz>

<https://www.volnamista.cz>

<https://doprace.cz>

<https://www.monster.cz>

<https://www.dobraprace.cz>

Absolventy (nejen se SPUCH a NKS) je třeba dopředu připravit, že hledání prvního zaměstnání po ukončení vzdělávání může být během na dlouhou trať. Pokud absolvent již během studia nepracoval brigádně nebo nemá zajištěné místo např. díky spojení školy s konkrétní firmou, je nucen hledat a odpovídat na množství inzerátů a absolvovat řadu pohovorů. **Proto je třeba absolventa na tento proces, který může přinášet opakované negativní pocity spojené s odmítnutím, připravit.** Zde hraje klíčovou roli míra rozvoje resilience (odolnosti vůči stresu a psychické zátěži). **Pro osoby s negativním sebepojetím projevujícím se nízkým sebevědomím se jedná o kritické období.** Opakované

odmítnutí u nich může vyvolat obranné reakce. Bez podpory se mohou začít dalším potenciálně negativním zkušenostem vyhýbat. Buď se úplně zablokují a další hledání práce odmítnou, nebo mohou předstírat, že v hledání pokračují, přestože tomu tak ve skutečnosti není.

Při vstupu na trh práce není důležité jen získat jakékoliv zaměstnání, ale i to, zda toto zaměstnání odpovídá dosaženému vzdělání, vystudovanému oboru nebo alespoň zájmu absolventa. Čím déle trvá doba hledání zaměstnání, tím více může být absolvent ve stresu a nakonec může přijmout nabídku zaměstnání, která pro něj není v některých ohledech vyhovující.

Absolventi také mohou trpět vyšší mírou nejistoty v souvislosti s obavami, že nejsou dostatečně vzdělání, nemají praxi, a navíc mají i obtíže v komunikaci nebo v oblasti čtení a psaní.

Pro absolventy škol, kteří přicházejí na trh práce, je kromě jiného důležité vědět, jakými způsoby vyhledávají firmy nové pracovníky. Tato informace jim umožní lépe se zorientovat na pracovním trhu a přizpůsobit svůj postup při hledání vhodného pracovního uplatnění strategii potenciálních zaměstnavatelů.

Mezi nejčastější způsoby vyhledávání nových pracovníků patří výběr ze zájemců, kteří se firmám hlásí sami nebo na osobní doporučení, výběr z řad osob z vytvořené databáze zahrnující externisty, osoby, které v dané firmě absolvovaly stáž či odbornou praxi, nebo výběr na základě referencí a doporučení. Samotní zaměstnavatelé poměrně často využívají i možnost vyhledávání nového zaměstnance pomocí pracovních portálů nebo nabídky na vlastních webových stránkách, prostřednictvím úřadů práce, výběrem z řad vlastních zaměstnanců a stále méně často inzercí v tisku. Mezi další specifické způsoby vyhledávání pracovníků lze zahrnout např. i vyhledávání přímo na školách. Výběrová řízení prostřednictvím personálních agentur se více využívají u zaměstnavatelů kvartérního sektoru, který zahrnuje i státní správu.

SOUHRN

Pátá kapitola seznamuje čtenáře s možnými formami zaměstnání (volný a chráněný trh práce). Nabízí praktické příklady, jak komunikovat s budoucím zaměstnavatelem, jaké kompetence očekávají zaměstnavatelé od nových pracovníků. Kapitola se věnuje také přechodu ze školy do zaměstnání, nabízí příklady internetových portálů, kde studenti mohou získat řadu informací pro výběr povolání. Text je opět doplněn několika krátkými kazuistikami. Kapitulu doporučujeme především výchovným a kariérovým poradcům středních škol a pracovníkům ŠPZ. Inspirativní může být i pro samotné studenty.

6 Pro inspiraci

— Zdeňka Michalová, Magda Němcová, Renáta Vrbová —

■ PŘÍKLAD 1

Pavel nastoupil do ZŠ logopedické až v 7. ročníku. Na první pohled bylo vidět, že je to milý a hodný chlapec. Mezi jeho zájmy patřilo malování, hra na kytaru a velmi rád také naslouchal druhým. Když se v 9. ročníku rozhodoval, kam půjde na střední školu, ukázalo se, že se jeho představy o budoucím povolání s představami rodičů rozcházejí. Pavel chtěl pracovat v sociálních službách jako ošetřovatel, rodiče, zejména otec, prosazovali strojní obor: obráběč kovů. Přes veškerá jednání s kariérovou poradkyní a školou si otec tento profesní směr prosadil. Pavel nastoupil na střední strojírenskou školu do studijního oboru obráběč kovů. Už během prvního roku studia bylo patrné, že tato volba nebyla správná. Chlapec se trápil a jeho řečové a výukové obtíže se zhoršily. Na žádost rodičů Pavel přestoupil na jinou střední školu, kde začal studovat učební obor rekondiční a sportovní masér. Po absolvování tohoto oboru pokračoval ve studiu na stejné střední škole v oboru sociální činnost.

■ PŘÍKLAD 2

Ondra byl žákem ZŠ logopedické od 1. třídy. Patřil mezi pilné, svědomité žáky, avšak jeho pracovní tempo bylo pomalejší. Manuálně byl zručný a jeho rozumové schopnosti byly mírně nadprůměrné. Kvůli svému technickému zaměření si zvolil maturitní obor mechanik seřizovač CNC na Sigmundově střední škole v Lutíně. Množství učiva a vyšší nároky na pracovní tempo způsobily zhoršení jeho studijních výsledků. Po dvou letech studia na doporučení vyučujících mistrů přestoupil na učební obor obráběč kovů CNC na stejné škole. Díky jednostrannému zaměření školy mohl Ondra své vzdělání dokončit na stejné střední škole a nemusel přestupovat na jinou. Dnes ukončuje nástavbové studium provozní technika na stejné škole. Jeho osobnostní a profesní růst potřeboval pomalejší tempo.

■ PŘÍKLAD 3

Lukáš se dostal poprvé do SPC logopedického v 1. ročníku SŠ na základě doporučení školy. Nikdy předtím neabsolvoval vyšetření v ŠPZ. Chlapec, aktivní sportovec, si vybral poměrně atraktivní obor záchranářství a ochrana obyvatel. Byl přijat na základě úspěšně složené přijímací zkoušky a zkoušky z TV. Ústní zkouška ani motivační pohovor se na tento obor nedělají.

Z vyšetření vyplynulo, že chlapec od předškolního věku má obtíže v plynulosti mluvy, několik let byl s parciálním efektem v péči klinické logopedky. Již na základní škole se projevoval elektivní mutismus, úzkostné prožívání, škola chlapce zohledňovala na základě vlastního rozhodnutí. Po přestupu na SŠ došlo ke zhoršení obtíží, chlapec nekomunikoval s učiteli ani se spolužáky. Byla doporučena psychoterapie. Řešení problému oddálila epidemie covidu-19. Lukáš nebyl schopný fungovat ani v rámci distanční výuky. Na pololetním vysvědčení ve 2. ročníku propadl z 3 předmětů, škola upozorňovala, že ve 3. ročníku Lukáš nezvládne předepsanou praxi ani „přežít“ v přírodě s vojáky. Navíc by ho čekal střelecký výcvik, pro který by zřejmě nedostal lékařské doporučení.

Se školou bylo domluveno, že chlapec udělá rozdílové zkoušky a v září nastoupí znovu do 2. ročníku na obor ortoticko-protetický technik. Lukáš rozdílové zkoušky bohužel neudělal a školu opustil.

Po domluvě s rodiči si vybral učební obor elektrikář. Byla nastavena podpůrná opatření, ŠPZ provedlo na konci prázdnin ve škole metodickou konzultaci s vyučujícími. Lukáš 1. září odmítl do školy nastoupit. Aktuálně, v říjnu, probíhá u chlapce intenzivní psychoterapie a budeme věřit, že Lukáš do školy nastoupí co nejdříve. Vzhledem k dobrým rozumovým předpokladům by snad v budoucnu mohl pomýšlet i na maturitu.

■ PŘÍKLAD 4

Aneta je studentka střední zdravotnické školy. Po úspěšném složení přijímací zkoušky nastoupila na obor praktická sestra. Teprve po zahájení studia se zjistilo, že dívka má NKS – elektivní mutismus. Na základě doporučení školy dívka absolvovala vyšetření v SPC a zahájila psychoterapii u klinické psycholožky.

Na konci 2. ročníku škola provedla vyhodnocení PO a sdělila rodičům, že Aneta bude hodnocena nedostatečnou z ošetřovatelství. Po domluvě se SPC byl dívce nabídnut přestup do 2. ročníku oboru zdravotnický laborant. Po úspěšném vykonání rozdílové zkoušky z chemie dívka změnila studijní obor. Nadále dochází na psychoterapii. Aktuálně je v maturitním ročníku, začala komunikovat se spolužáky a částečně i s pedagogy, výrazně se zlepšila v prospěchu. Po maturitě by ráda pokračovala ve stejném oboru na VOŠ.

■ PŘÍKLAD 5

Lenka přestoupila do 6. třídy ZŠ logopedické (včetně pobytu na internátě) z důvodu horšící se chronické koktavosti. Patřila mezi nejlepší žáky třídy, byla veselá, komunikativní, empatická. Ve volném čase chodila do souboru lidového tance a hrála na klavír.

V 8. třídě, po několika odpoledních návštěvách sousední školy pro sluchově postižené, navštívila pracovníci SPC a sdělila jí, že chce za rok dělat přijímací zkoušky na střední pedagogickou školu a potom pokračovat ve studiu speciální pedagogiky, aby mohla pracovat se sluchově postiženými dětmi. Nezkoušenost logopedky v SPC i příliš jednoznačné tvrzení výchovné poradkyně, že vzhledem k těžké koktavosti tato škola není vhodná, vedly k tomu, že si dívka postavila hlavu a na konci 8. třídy opustila ZŠ logopedickou a nastoupila na ZŠ v místě bydliště, kde nikoho neznala. Po prvním týdnu kontaktoval SPC Lenčin třídní učitel a žádal metodickou návštěvu školy. Dívka nastoupila do nového kolektivu, plnila všechny úkoly, ale nepromluvila. Při emotivním hovoru s logopedkou v kabinetě mezi čtyřma očima přiznala, že toto sama nezvládne. Za pomoci třídního učitele, logopedky a psychologky SPC proběhly dvě třídnické hodiny s cílem zapojit Lenku do třídního kolektivu. Dívka nakonec změnu zvládla, asi i díky pravidelným intervencím v SPC. Vystudovala obor zubní technik na střední zdravotnické škole. Dětem se věnuje ve volném čase, kdy vede taneční kroužek. Lenka je vdaná, má dvě děti, z nichž jedno má obdobné obtíže v plynulosti mluvy jako ona.

■ PŘÍKLAD 6

Dopis absolventky ZŠ a MŠ logopedické v Olomouci

SUPŠ v Praze jsem si vybrala zejména pro obor scénografie, která se na střední škole dá v ČR studovat pouze v Českém Krumlově a v Praze. Dodnes jsem typ introverta s výtvarnými sklony, a proto volba před 3 roky ve výběru škol se mi jevila jako nejlepší pro uměleckou školu. Talentové zkoušky jsem dělala na SUPŠ v Uherském Hradišti (obor užitá malba) a v Praze (obor scénografie). Scénografie mě doslova nadchla, když jsem se více zajímala, oč jde, věděla jsem, že to je to, co chci dělat. Občas jsem byla překvapená, co jsem viděla u ostatní konkurence, nedávala jsem si velké naděje, ale pořád jsem si říkala, že dám do toho vše... Obávala jsem se také reakce ostatních na přihlášku, že to je nemožné... Ale dostalo se mi obrovské podpory jak od mých pedagogů na základní škole, tak i v rodině!

Ve finále jsem se nakonec dostala na obě školy a po mém pečlivém zvážení, pro dobrou pověst a snad i pro větší možnosti, jsem zvolila Prahu. První rok v Praze nebyl jednoduchý. Byl to pro mě šok, obrovské město, všude plno lidí, hluk na ulicích... Už jen samotný prvotní úkol – najít v můj první školní den svou třídu mezi tou spoustou lidí! Někteří spolužáci se znali, buď chodili spolu na základní školu, nebo do různých výtvarných kurzů. Tušila jsem, že bude těžké zapadnout do prostředí, které druhým není tak cizí, a musím přiznat, že v začátcích jsem se cítila opravdu hodně sama. Na internátě nás první rok bylo na pokoji pět holek,

každá z jiné školy, i to bylo pro mne hodně těžké. Nemáte žádné soukromí, musíte být tolerantní vůči ostatním, přizpůsobit se dennímu režimu internátu a zároveň plnit všechny úkoly do školy a k tomu nesmíte ztratit inspiraci a věnovat hodně času nejen výuce, ale i výtvarným úkolům.

Postupem času se všechno nějak urovnalo. Začala jsem se více seznamovat s mými spolužáky i s ostatními studenty naší školy. Najednou bylo všechno nové, neobvyklé, chodívala jsem na různé diskuse, projekty, workshopy pořádané studenty, výstavy. Na řadu přišla i praxe, vzpomínám třeba na tři týdny v České televizi. Režim na střední škole nebyl jednoduchý, celkově umělecké školy mají hodně vyučovacích hodin a já jsem ještě na oboru, který má pro náročnost hodin nejvíce. Byla jsem i 3× týdně ve škole od rána až do 17.30 hodin. Postupem času jsem si začala zvykat na systém střední školy a více jsem zdomácněla. Rodina mi často chybí, ale říkám si, že to patří k životu. Voláme si často a víme o sobě, že jsme v pořádku. Rodina mě hodně podporuje ve všem, co dělám.

A jak se mi nyní daří? Nikdy bych neřekla, že mé práce tolik nadchnou mé profesory! Beru si práce navíc a často zůstávám ve škole mnohem déle než ostatní. Kreslení a vytváření modelů mě baví a beru to jako součást mne samotné. Nyní mě čeká poslední rok na této škole! Nemůžu uvěřit, že to tak uběhlo! Mám to tady opravdu ráda, jak lidi, školu, pedagogický sbor, tak všechno ostatní, i na rušnou Prahu jsem si zvykla! S učiteli si rozumím, snažím se ve své práci vytvořit co nejlepší nápady a oni mě na oplátku motivují, třeba tím, abych zkusila na podzim přihlášku na DAMU, na katedru scénografie. Tento obor bych také ráda zkusila na univerzitě v Dublinu, zvažuji i zkusit architekturu. Také se připravuji na jazykové zkoušky Cambridge, které bych chtěla skládat na podzim. Uvidíme, co z toho vyjde.

Když se teď sama za sebou ohlédnou, domnívám se, že jsem udělala velké pokroky. Jsem více sebevědomá, klidnější a uvolněnější. I když začátky byly těžké, posunuly mě opravdu daleko a za to jsem ráda. Za vše jsem vděčná rodičům a „mé“ základní škole, celému pedagogickému sboru, od první třídy až po konec deváté! Každý pedagog, který mě učil, vložil kousek střípku a z těch střípků si teď můžu stavět svůj svět.

Když člověk opravdu chce, dokáže hodně!

Zdraví Vás Adéla!

P.S. „Když si něco upřímně přeješ, celý vesmír se spojí, abys své přání uskutečnil.“
(Paulo Coelho)

■ PŘÍKLAD 7

Jediný syn vysokoškolsky vzdělaných rodičů, kteří se mu po celou dobu školní docházky odpovídajícím způsobem věnovali, byl v registru a péči školského poradenského zařízení (dále ŠPZ) od roku 2001, v němž zahájil docházku do 2. ročníku základní školy pro nezvladatelnost jeho chování ve třídě s dalšími

25 spolužáky. Klinicky mu byl již před návštěvou poradenského pracoviště diagnostikován ADHD syndrom, jehož zjevné projevy se opakovaně projevovaly i při našem vyšetření. Přidruženými komorbiditami pak byly zvýšená úzkostná reaktivita, emoční labilita, dysgrafie, posléze dysortografie a dyslexie středně závažné formy. Jeho kognitivní schopnosti oscilovaly celkově v pásmu široké normy, ale s výraznou diskrepancí ve prospěch logického uvažování. Dále byl v péči pedopsychiatra, tři roky intenzivně docházel na kognitivně-behaviorální terapii za účelem zmírnění svých afektivních raptů vázaných převážně na školní neúspěšnost.

Vedení školy spolu s třídní učitelkou obtíže chlapce bagatelizovalo i přes podrobné objasnění chlapcových obtíží pracovníky ŠPZ (psycholog, speciální pedagog) nedošlo k ochotě vytvářet Karlovi podmínky, které by směřovaly k minimalizaci jeho obtíží. Naopak při bližším rozboru některých vyhocených situací ve třídě bylo zjevné, že paní učitelka v podstatě hoča k nevhodnému chování svým přístupem ještě podnítila. Asistenci k chlapci, kterou byli rodiče schopni sehnat a nestandardně na ni uvolnit finanční prostředky, škola striktně odmítala. Rodiče chlapce byli označeni za nepečující přesto, že opak byl pravdou, Karel byl označován za nevychovaného kluka ohrožujícího úmyslně, slovy učitelky, vzorně se chovající děti ve třídě. Příprava do školy v domácím prostředí začala být neúnosná, hoch velmi rychle získal odpor ke školní práci. Matka i otec byli frustrováni z opakovaných poznámek, návštěv školy, slovních narážek na chování syna ve třídě zaznívajících z úst některých rodičů spolužáků. Řešení celé situace na konci 3. třídy vyústilo hodnocením třemi dostatečnými na vysvědčení včetně sníženého hodnocení v chování, zákazem účasti na školním výletě pro tzv. nepředvídatelnost reakcí a naprostou nechutí Karla do školy docházet a také se učit.

Změna nastala po prázdninách, kdy chlapec začal navštěvovat tehdejší terminologií specializovanou třídu pro žáky se specifickými poruchami učení a chování. Zde konečně chlapec získal i několik kamarádů. Chápající paní učitelka v malém kolektivu dětí měla nastavena srozumitelná pravidla pro tzv. fungování ve třídě a dokázala Karla provázet z jeho pohledu záležitostmi různých jazykových a početných úloh, u kterých si nebyl jistý, zda skutečně ví, jak je správně řešit. Oceňovala jeho snahu, která postupně byla výrazná. Karel najednou slyšel pochvaly patřící právě jemu. Jeho afektivní projevy se rapidně snížily a postupně ustaly zcela. Psychiatr snížil a postupně zcela vysadil medikaci. Paní učitelce nevadilo, že Karel nemá perfektně upravené sešity, že mu občas něco spadne z lavice nebo že se potřebuje i v průběhu hodiny protáhnout a pracovat o něco déle, než je fiktivně nastavený standard. Postupně jej vedla k větší samostatnosti a ve spolupráci s rodiči a poradenskými pracovníky se jí podařilo překonávat jeho obavy z chybování. Vyučující dokázala mj. velice ocenit Karlovu zručnost při pracovním vyučování, jeho výrobky krásily nejen prostředí třídy, ale některé z nich i předšálí před aulou, v níž se konaly celoškolní akce pro žáky a rodiče. Do ukončení 5. třídy se z Karla stal v rámci jeho možností zodpovědný žák, který rád chodil

do školy a doma se bez velkého přemlouvání pouštěl do zpracování domácích úkolů a s podporou hlavně maminky i do dalšího učení. A přestal se považovat za úplně neschopného, nemožného, nefunkčního. Pátou třídu končil pouze s jedničkami a dvojkami, trojkou z českého a cizího jazyka.

Od 6. třídy byl vřazen ve stejné škole do plně organizované třídy, protože třída specializovaná byla ředitelstvím provozována pouze na prvním stupni ZŠ. I zde byla dodržována ze strany učitelů v jednotlivých předmětech chlapcova podpora z hlediska navýšení časové dotace na psaní a na kontrolu napsaného i práci s textem. Při navýšeném čase mu byla připomínána potřeba krokové kontroly. Nemusel psát plný rozsah diktátů, při hodnocení nebyly specifické chyby zahrnovány do klasifikace. V naukových předmětech mu bylo umožněno do sešitu vlepit ofocený zápis od spolužačky, někteří učitelé mu záznamy přinášeli přímo do hodin. Karel totiž na druhém stupni při tlaku na rychlost práce psal místy nejen neúhledně, ale i nečitelně, a nebyl se tak při dlouhých zápisech schopen ze svých poznámek učit. Byly zohledňovány jeho obtíže se stabilitou pozornosti, pokud selhal při zkoušení, po dohodě s vyučujícími se mohl nechat přezkoušet a teprve poté byl klasifikován. V tomto modu byl schopen po celou dobu druhého stupně základní školy dosahovat výsledků s převahou dvojek a trojek, nikdy se u něj nevyskytla žádná dostatečná.

Karel začal v průběhu 6. třídy navštěvovat ve volném čase kroužek řezbářství, který vedl jeden z mladých učitelů při domě dětí a mládeže. Zde byl, jak se říká, ve svém živlu. Práce se dřevem jej zcela pohltila a setrval u ní do konce školní docházky. V kroužku získal další kamarády, kteří byli starší než on, ale zcela přirozeně jej přijali mezi sebe. Z jeho záliby se zcela přirozeně vyvinul zájem stát se truhlářem. Rodiče Karla v jeho výběru podpořili. Neměli problém s tím, že jsou vysokoškolsky vzdělaní a jejich syn že se půjde „pouze vyučit“.

Karel byl přijat na **obor 33-56-H/01 Truhlář z kategorie vzdělání s výučním listem**. Pro vzdělávání v tomto oboru jsou z vyučovacích předmětů (vzdělávací oblasti) základní školy významné praktické činnosti, fyzika, chemie. Učivo uvedených předmětů je pro tento obor důležité a na střední škole se dále rozvíjí a prohlubuje. Absolventi jsou kvalifikovaní pracovníci v oblasti zpracování dřeva. Uplatní se jako truhláři podniků a firem zabývajících se výrobou nábytku a zařízení, dřevěných konstrukcí, ve výrobě lehkých dřevostaveb, prvků zahradní architektury, při opravách a renovaci výrobků ze dřeva, mohou se také uplatnit v oblasti výrobní kontroly a kontroly kvality výrobků. **Absolventi mohou pokračovat nástavbovým studiem v oborech skupiny zpracování dřeva a výroby hudebních nástrojů. To ale příklad Karla nebyl. Aktuálně pracuje v soukromé truhlářské dílně a zřejmě se stane jejím spolujatelem.**

Po dobu profesní přípravy na učilišti u něj přetrvávaly obtíže v pozornosti včetně pomalého psychomotorického tempa vázaného především na písemné práce a práce s textem. Rovněž přetrvávaly diagnostikované specifické poruchy učení. V porovnání s očekávaným výkonem žáků středního odborného učiliště četl

pomaleji, neplynule, čtenářský výkon neodpovídal věkové normě. Porozumění čtenému textu nebylo při tichém čtení spolehlivé, což se samozřejmě promítalo do samostatného učení a práce s textem. Při psaní nespolehlivě zaznamenával diakritická znaménka, vynechával a zaměňoval písmena, nedodržel především při delší době psaní hranice slov. Také aplikace osvojených gramatických pravidel do písemné podoby vázla.

V návaznosti na Karlovy přetrvávající specifické obtíže bylo vyučujícím středního odborného učiliště doporučeno chlapci na čtení a psaní poskytovat navýšení času přibližně o 25 % v porovnání se spolužáky bez SPUCH.

Z dalších doporučení:

Zohledňovat, že k porozumění obsahu čteného textu si jej Karel potřebuje přečíst opakovaně. Poskytnout mu prostor k ústní opravě, pokud v písemném testu výrazně chybuje, využívat zkrácené formy diktátů i doplňovací cvičení, ve slohové práci se zaměřit na obsahovou stránku. Při domácí přípravě využít fotokopie poznámek. V jazycích číst dle potřeby kratší úseky textů, preferovat ústní formu jazyka před písemnou a čtenou.

V matematice slovní úlohy dle potřeby řešit s dopomocí – mohou se vyskytnout potíže s převodem důležitých informací do matematického zápisu. Dle potřeby a charakteru práce pracovat s kalkulačkou.

Při hodnocení písemného projevu nezahrnovat do známky specifickou chybovost (vynechávání diakritiky, nedodržení hranic slov apod.), hodnotit alternativně, např. počtem chyb. V cizím jazyce nehodnotit jako chybu slova napsaná alespoň foneticky, vyžadovat ale po žákovi opravu, aby si podvědomě nezafixoval nesprávný tvar slova.

■ PŘÍKLAD 8

Chlapec z úplné rodiny, matka geoložka, otec instalatér. V anamnéze hereditární zátěž ve smyslu specifických poruch učení u otcových dvou bratrů. Radek sledován školským poradenským pracovištěm od roku 2008 pro extrémně pomalé psychomotorické tempo (veden neurologem), dyslexii a dysortografii spolu s psychickými bloky při potřebě ve školním prostředí prezentovat své vědomosti, postupy při řešení určitých úloh atd. Celková aktuální úroveň jeho rozumových schopností opakovaně odpovídá pásmu nadprůměru, lepších výsledků dosahuje v názorové složce schopností, nejedná se však o signifikanci. V úkolové situaci v individuálním kontaktu dobře spolupracuje, navazuje pracovní využitelný kontakt, dovede se soustředit, s délkou práce je však pozorovatelný nástup únavy. Je velice snaživý, vytrvalý, důkladný. Ve škole však není schopen plně své schopnosti využít, pokud mu není poskytován především prodloužený čas na práci, a to až o 50 % delší v porovnání se spolužáky. Na výuku se připravuje, především tehdy, pokud ví, že jej čeká nějaké opakování, písemná práce, test – tehdy tráví přípravou i několik hodin. Ve volném čase se zabývá počítači, chodí

na kroužek ICT, baví ho programování. V 8. ročníku na vysvědčení hodnocen s vyznamenáním.

Rediagnostika v 9. ročníku základní školy potvrdila přetrvávání specifických poruch učení, povrchní chlapcovo auditivní vnímání, které zjevně úzce souvisí s oslabeným fonematickým povědomím. Důsledkem jsou pravděpodobně nepřesnosti při zpracování především auditivně prezentovaných informací nezbytných k řešení předložených úkolů. Dochází k obtížím se zpracováním všech poskytnutých relevantních informací. Vážně adekvátní užití pracovní paměti. Radek neumí využít předchozí získané poznatky a informace v nové situaci. Uváděné problémy mohou korespondovat s nedostatečnou automatizací činností. Oslaben jazykový cit. Přetrvává výrazně pomalé psychomotorické tempo.

Čtení v podprůměrné rychlosti, přetrvává sklon k dvojímu čtení, potíže se zvýrazňují při čtení slov se shluky souhlásek. Reprodukce čteného textu však poměrně podrobná, smysluplně samostatně prezentovaná. Písemný projev pomalý, s převahou gramatických chyb při teoretickém zvládnutí pravidel v ústní podobě, mírně oslaben jazykový cit.

Přijat na střední průmyslovou školu ke studiu maturitního oboru 18-20-M/01 Informační technologie. U přijímacích zkoušek měl poskytnutý prodloužený čas na práci o 50 %. Účastnil se přípravného kurzu a několikrát absolvoval přijímací zkoušky nanečisto.

Uvedený maturitní studijní obor připravuje studenty pro činnost kvalifikovaných odborníků v oblasti informačních technologií.

Absolventi se mohou uplatnit především v oblastech:

- ▶ programování a vývoje uživatelských, databázových a webových řešení,
- ▶ návrhů, realizace a administrace sítí,
- ▶ instalací a správy OS,
- ▶ instalací a správy aplikačního SW,
- ▶ návrhů a realizace HW řešení,
- ▶ údržby prostředků IT z hlediska HW,
- ▶ kvalifikovaného prodeje prostředků IT včetně poradenství,
- ▶ podpory uživatelů prostředků IT a v mnoha dalších oblastech IT.

Součástí vzdělávacího programu jsou také předměty z oblasti ekonomiky a účetnictví, které vytvářejí předpoklady pro rozvíjení vlastních podnikatelských aktivit nebo uplatnění v manažerských funkcích.

Absolventi mohou pokračovat ve studiu na vysokých školách v oborech zaměřených na informační technologie nebo na ekonomiku.

Ale zpět k Radkovi. I přesto, že byl přijat v prvním kole, výchovný poradce se po projednávání obsahu Doporučení ŠPZ pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami tvářil k budoucí chlapcově úspěšnosti skepticky. Slíbil však chlapcovi situaci projednat se všemi vyučujícími, kteří budou v ročníku

učit. V pololetí prvního ročníku se na vysvědčení Radka objevily dvě dostatečné, a to z předmětů, které vždy patřily k jeho oblíbeným – z matematiky a z fyziky. Znamky však byly obrazem nikoliv Radkových vědomostí a dovedností, ale skutečnosti, že mu vyučující nebyl schopen poskytovat více času na práci v porovnání se spolužáky, kteří to tzv. nepotřebovali. Po intervenci ze strany poradenského pracovníka přímo u vyučujícího se situace zlepšila.

Radek úspěšně odmaturoval s vyznamenáním za dodržování podpůrných opatření po celou dobu jeho čtyřletého studia. Aktuálně studuje na ČVUT.

Vyučující se po celou dobu jeho studia v menším či větším rozsahu v jednotlivých předmětech snažili chlapce podpořit aplikací některých doporučených podpůrných opatření:

- ▶ zajišťovat žákovi klidové prostředí, s eliminací stresových podnětů;
- ▶ respektovat jeho pomalé tempo práce, poskytovat delší čas na práci především písemného charakteru, a to až o 50 % v porovnání se žáky bez SVP – ve všech předmětech;
- ▶ snížit frekvenci zadávání časově ohraničených úkolů především písemného charakteru, k ověření faktických vědomostí volit spíše ústní formu zkoušení, tj. časově omezené úlohy a písemné práce zařazovat co nejméně;
- ▶ zohledňovat narůstající únavu žáka, dle možnosti eliminovat hluk v prostředí třídy;
- ▶ uplatňovat tzv. multimodální přístup, to znamená poskytovat žákovi informace v různých podobách (nikoliv pouze prostřednictvím ústního výkladu či četby učebnice), pro chlapce je nevhodnější vizuální podoba informací;
- ▶ umožnit v případě potřeby pracovat s vizualizovanými přehledy učiva v jednotlivých hodinách;
- ▶ poskytnout možnost konzultací, obrátit se bez obav na učitele, kdykoliv bude potřebovat pomoc;
- ▶ krátit rozsah práce, respektovat kvalitu před kvantitou, umožnit zkrácený zápis poznámek z naukových předmětů, k jejich plnému rozsahu poskytovat zápisy z výkladu nové látky k založení či vlepení do sešitu tak, aby žák mohl lépe učivo sledovat a nevyčerpával se vlastními zápisy, či umožnit zápisy ofotit a tisknout, vhodné poskytovat prezentace z výkladu;
- ▶ v českém jazyce preferovat před diktátem doplňovací cvičení či psát z diktátu pouze slova či spojení dokumentující ověřované gramatické pravidlo;
- ▶ poskytnout chlapci z inkriminovaných předmětů na procvičení látky v elektronické podobě (např. příklady, cvičné testy apod.);
- ▶ vždy se přesvědčit, že žák porozuměl veškerému zadání a ví, co má v danou chvíli dělat, obzvláště jsou-li pokyny podávány ústně a obsahují více důležitých informací; uplatňovat tzv. multimodální přístup, to znamená poskytovat žákovi informace v různých podobách (nikoliv pouze prostřednictvím ústního výkladu či četby učebnice) – pro Radka je nevhodnější vizuální podoba informací;
- ▶ poskytovat častou pozitivní zpětnou vazbu, ocenit snahu, nejen vynikající výkon;

- ▶ postupně zkusit chlapce směřovat k psaní na počítači, pokud by bylo zřejmé, že tímto způsobem dokáže eliminovat pomalé pracovní tempo;
- ▶ v případě únavy umožnit chvilkovou relaxaci i v inkriminované hodině s následným návratem k rozdělané práci.

■ PŘÍKLAD 9

Nela je klientkou školského poradenského pracoviště od roku 2010 pro přetrvávající středně závažnou formu specifických poruch učení a chování, jejichž rozsah byl objektivně a opakovaně potvrzen kontrolním vyšetřením. Na vyšetření přišla do školského poradenského pracoviště prvně ve 3. třídě z podnětu rodičů, kteří v porovnání s její starší sestrou vnímali, že u Nely přetrvávají obtíže při psaní a že dělá nesmyslné chyby při opisování, přepisování, ale i při diktátech. Také nemohli zcela pochopit, že dívka často neví přesný obsah toho, co čte, a i když ji zásobují vhodnými knížkami, nezdá se, že by dobrovolně četbu vyhledávala. Z analýzy výsledků vyšetření vyplynulo, že dívka potřebuje nacvičovat porozumění čteným textům, aby se mohla do budoucna čtením skutečně učit z učebnic, což se ovšem nerealizovalo důsledně, spíše chaoticky. Rodiče, především matka, však podporovali dívku v kompenzaci obtíží, které se zvýšily s výukou cizího jazyka. Během několika měsíců sehnal otec Nele doučování z angličtiny, výsledky dívky však byly dostatečné. Dále bylo potřebné pracovat se skutečností, že píše pomalu a méně čitelně.

Obraz specifických obtíží Nely se jevil od 7. třídy základní školy jako rezistentní. Specifické obtíže se demonstrovaly především v oblasti cizího jazyka. Její rodiče mají dokončené středoškolské vzdělání, matka pracuje jako účetní, otec jako správce IT sítě, starší sestra je zdravotní sestra.

Nela je v kontaktu příjemná, usměvavá, pozitivní, ale zároveň citlivá a úzkostná v případech, když si není jista řešením určité úkolové situace. Pokud se dostane do stresu, její výkon je v tu chvíli brzděn, uvažuje spíše o tom, že něco neví, a nezvládne se soustředit na to, jak situaci reálně vyřešit. Je velice kreativní, sportovně a výtvarně založená, ráda maluje, vymýšlí hry a zábavy pro mladší děti ze sousedství, pečuje o domácí zvířata. Doma plní běžné, věku odpovídající povinnosti související s chodem rodinného života.

Celková aktuální úroveň jejích rozumových schopností se nachází v pásmu průměru s variabilitou od průměru přes dobrý průměr po nadprůměr. Na velmi dobré úrovni je rozvinuta oblast početní s výjimkou analyticko-syntetického uvažování, ovlivňujícího spíše učivo geometrie, a oblast slovně-logického uvažování. V oblasti sociálního úsudku její výkon převyšuje fyzický věk, uvažuje velice rozumně a vyspěle. Kognitivní využitelnost uváděných schopností odpovídá průměru při porovnání s populační normou.

Nelino pracovní tempo je však potřeba označit za pomalé, pokud plní úkoly spojené se čtením a psaním textů. Ze specifických chyb přetrvávají v písemném projevu obtíže v dodržení hranic slov, měkčení, občas se objevují záměny písmen,

inverze, velkým problémem je aplikace gramatických pravidel do písemné podoby, občas uniká diakritika. Písmo nese stopy dysgrafie. Čtení je pomalé v porovnání s očekávanou rychlostí čtení studentů SŠ, porozumění globální při tichém čtení, podstata děje částečně vystižena, detaily unikají, chybí komplexní adekvátní obsahová představa. Lépe reprodukuje slyšený text.

Matka a někdy sestra jí pomáhají s přípravou do školy tak, že jí předčítají látku určenou k osvojení, nahrávají jí do audioprezentace texty z učebnic včetně výslovnosti anglických slovíček, ale i poznámky ze sešitů. Touto formou je dívka schopna učivo zvládat s průměrným prospěchem. Dívka se zbytečně spoléhá na mechanické zapamatování učiva, které při větším množství údajů nebo při nárocích na aplikaci zapamatovaných informací není spolehlivé a účinné. Přitom je zřejmé, že logické zapamatování by za užití různorodých strategií zvládla velmi dobře a mohlo by jí při učení pomoci.

Na odvolání byla přijata na střední zdravotnickou školu, obor 53-41-N/03 Praktická sestra.

Studium tohoto oboru vede k získání vědomostí, dovedností a návyků potřebných k výkonu profese středního zdravotnického pracovníka a současně poskytuje i širší všeobecné vzdělání.

Cílem vzdělávacího programu je příprava pracovníka, který je schopen vykonávat ošetrovatelské činnosti v rámci ošetrovatelského programu samostatně nebo ve spolupráci s pracovním týmem.

U žáků jsou rozvíjeny potřebné klíčové a odborné kompetence, které jsou důležité pro jejich profesionální uplatnění.

Absolvent je připraven poskytovat ošetrovatelskou péči dětem i dospělým. Může se podílet na preventivní, diagnostické, léčebné a dispenzární péči. Uplatní se v různých zdravotnických zařízeních, např. v nemocnicích, na poliklinikách, v lékařských a ošetrovatelských centrech, v ordinacích praktických nebo odborných lékařů a v domácí péči. Jako zdravotnický personál může pracovat také v zařízeních sociální péče a služeb, např. v léčebnách dlouhodobě nemocných, ústavech sociální péče, ve stacionářích pro seniory apod.

Najde uplatnění na trhu práce a také je připraven ke studiu na vyšších nebo vysokých školách převážně zdravotnického nebo sociálního směru.

Ve vzdělávacím programu je kladen důraz na různorodost odborné výuky – praktická odborná výuka je realizována v předmětech ošetrovatelská péče a ošetrovatelství a probíhá v reálném prostředí běžného provozu zdravotnických a sociálních zařízení.

Žáci se učí používat odbornou terminologii, zvládat komunikaci s klienty a zdravotnickými pracovníky, pracovat s informacemi, v rámci svých kompetencí ošetřují nemocné a vykonávají svěřené odborné úkony.

V průběhu svého studia byla Nela velice pozitivně hodnocena na praxích, slabší byla její teoretická výuka. Bylo jí doporučeno využívat program Claro Read,

který je úspěšnou adaptací původně anglického programu do češtiny a slouží k převodu textu na mluvenou řeč. Program se Nele osvědčil, neboť patřila vždy mezi klienty se SPU, kteří mají problém s identifikací slov a porozuměním čtenému textu při tichém čtení, nikoliv textům poslouchaným či čteným druhým člověkem.

K zdárnému průběhu studia a vykonání maturitní zkoušky bylo doporučeno:

- ▶ poskytnout delší časovou dotaci na zpracování písemných prací o 25% v porovnání se spolužáky bez SVP;
- ▶ poskytovat více času na veškerou práci spojenou se čtením textů včetně přípravy na ústní zkoušku před vlastním zkoušením – o 25% v porovnání se spolužáky;
- ▶ zohlednit případnou úpravu psaných textů s jejich délkou ve všech předmětech;
- ▶ v ústním projevu je vhodné zohlednit oslabenou fonetickou diskriminaci, specifickou hláskovou asimilaci, mírnější artikulační neobratnost při vyslovování víceslabičných slov, především se shluky souhlásek;
- ▶ vhodné zohlednit i pomalý způsob čtení, místy narušenou plynulost řečové produkce způsobenou především hledáním vhodnějších formulací, pokusy o propojenost myšlenek, plánováním užití gramatiky a lexika;
- ▶ zohlednit menší slovní zásobu, obtížnější hledání synonym i nepřesnosti v užívání slov z hlediska jejich významu vč. výslovnosti při ústním projevu v anglickém jazyce;
- ▶ zohlednit obtíže se skloňováním a časováním, s používáním základních časů v angličtině, obtížnější aplikaci členů v angličtině;
- ▶ při písemné práci i při přípravě k vykonání ústní zkoušky před vlastním zkoušením je možné nechat studentce možnost použít zvýrazňovače pro snazší orientaci v textu, záložku pro udržení řádku při čtení, slovníky, dle domluvy zvážit možnost umožnit používat studentce zhotovené vizualizované přehledy gramatiky – lépe se v nich orientuje ve srovnání se slovníky.

Studium zvládala s dostatečným prospěchem, anglický jazyk s pravidelným mimoškolním doučováním, které zintenzivnila ve 4. ročníku. Maturitní zkoušku z anglického jazyka vykonala v třetím termínu. Aktuálně pracuje ve vystudovaném oboru, v práci je spokojená, baví ji, pacienti ji mají rádi. Problémy má se zápisy do chorobopisů pacientů, má však dohodu s kolegyněmi, které po ní záznamy pročítají a dle potřeby je opraví.

SOUHRN

Tato kapitola doplňuje text metodiky o kazuistiku, které popisují mozaiku obtíží, se kterými se potýkají žáci s NKS a SPUCH během své školní docházky.

7 Shrnutí obsahu kariérového poradenství

— Renáta Vrbová —

A. Přípravná fáze kariérového poradenství

MŠ / 1.–3. ročník			
Co	Zaměření/témata	Kde	Kdo
Utváření základních představ o různých zaměstnáních	„Co lidé dělají?“ „Čím je máma, táta, babička, dědeček, rodiče kamarádů či kamarádek?“ „Čím bych chtěl být já?“	Vzdělávací předměty: • český jazyk • prvouka • výtvarná výchova • pracovní činnosti • logopedie (vytváření základních pracovních návyků a dovedností při práci s různorodým materiálem)	Učitelé Rodiče Exkurze, projektové dny
4.–5. ročník			
Co	Zaměření/témata	Kde	Kdo
Rozvíjení sebepoznání a sebereflexe	„Co musím udělat pro to, abych byl tím, čím chci být?“ Zjišťování zájmů a zálib žáků Průmysl a zemědělství ČR (vlastivěda) Hodnota peněz (matematika) Profese (seznamování s jednotlivými profesemi za využití pohádek a videoprezentací v rámci třídnických hodin), exkurze na statek, hasiči, policie Pracovní činnosti: základy práce s ručním nářadím, kuchyňským náčiním i šicími pomůckami, jednoduché pracovní postupy, montážní a demontážní práce, pěstitelské práce a příprava jednoduchých pokrmů		Všichni učitelé Rodiče

B. Kariérové poradenství

6.–7. ročník		
Co	Zaměření/témata	Kdo
Dokončování aktivit z 1. stupně ZŠ	Navazování na úroveň dosažených vědomostí, dovedností a návyků získaných na 1. stupni ZŠ v rámci různých předmětů a především pracovních činností a exkurzí Aktivity, jejichž cílem je seznámit žáky (i jejich rodiče) s jednotlivými profesemi a obory SOU a SOŠ, řešení otázek s tím souvisejících	Všichni učitelé, zapojení výchovného poradce, případně kariérového poradce, ŠPP, SPC, PPP Rodiče
7.–8. ročník		
Co	Zaměření/témata	Kdo
Cílené kariérové poradenství	Přednášky a besedy (lektoři z ÚP, SŠ, SOU) Praktické workshopy Exkurze do různých firem, obchodů, škol... Aktivity zaměřené na sebepoznání („Co mě baví, k čemu mám vloh, nadání?“) Využití vzdělávacích oborů občanská výchova, výchova ke zdraví Vyhledávání vhodné profese, studijního oboru a informací z internetu (informatika) Seznámení s Atlasem školství a různými webovými stránkami (Infoabsolvent)	Výchovný poradce, kariérový poradce, třídní učitel, učitel pracovních činností, pracovníci ŠPP Rodiče
9. ročník		
Co	Zaměření/témata	Kdo
Intenzivní kariérové poradenství	Cílená spolupráce s žáky, jejich zákonnými zástupci, pracovníky SPC, PPP Návštěva ÚP – besedy, konzultace, test volby povolání, informace o dalších možnostech Scholaris, Burza práce a povolání Intenzivní práce s Atlasem škol a různými webovými stránkami středních škol Informace o přijímacích řízeních na konkrétních školách	Všichni učitelé, výchovný poradce, kariérový poradce, náboroví pracovníci z jednotlivých SOU a SŠ Rodiče

Střední škola / VOŠ		
Co	Zaměření/témata	Kdo
Pro žáky hlásící se ke studiu	<p>Nabídka oborů ke studiu – webové stránky školy</p> <p>Dny otevřených dveří</p> <p>Akce „Den na zdravce“, „Jarmark na SŠ řezbářské“)</p> <p>Individuální konzultace s pracovníky ŠPP a ŠPZ</p>	<p>Výchovný poradce</p> <p>Učitelé</p> <p>Rodiče/žák</p>
Poradenství pro žáky dokončující studium na škole	<p>Aktivity zacílené na prevenci předčasného odchodu ze vzdělávání</p> <p>Monitoring školní neúspěšnosti</p> <p>Mentoring</p> <p>Pomoc při přestupu na jiný obor/školu</p> <p>Spolupráce s žáky, jejich zákonnými zástupci, pracovníky SPC, PPP</p> <p>Zařazení tématu Trh práce do vzdělávacího programu Základy společenských věd (životopis, přijímací pohovor, pracovní smlouva...)</p> <p>Exkurze na pracovištích, podpora praxí a brigád</p> <p>Individuální konzultace s pracovníky ŠPP</p> <p>Konzultace s úřadem práce (ÚP)</p> <p>Povolená účast na akcích propagujících studium na VŠ, VOŠ – Gaudeamus, dny otevřených dveří VŠ</p> <p>Nabídky zaměstnavatelů – osobní návštěvy ve škole, tištěná informační kampaň</p>	<p>Výchovný/kariérový poradce</p> <p>Pracovníci ŠPP</p> <p>Rodiče/žák</p>

Pro školy/zaměstnavatele:

Druh NKS	Omezení vyplývající z NKS především v komunikaci	Co může udělat škola/zaměstnavatel	Povolání/profese se zvýšeným rizikem (záleží vždy na individuálním posouzení, motivaci jednotlivce...)
Neplynulosti řeči	<p>Situace, kde je třeba plynulý mluvní projev</p> <p>Mluvení ve stresových situacích</p> <p>Mluvení „na povel“</p> <p>Nemožnost přípravy na komunikaci</p> <p>Telefonování</p>	<p>Příprava na mluvní projev</p> <p>Možnost písemné komunikace, e-mail, chatování</p> <p>Dostatek času</p>	<p>Profese postavené na konzultacích, organizačních, provozních, kancelářských a pomocných činnostech, které vyžadují přímou komunikaci s klienty:</p> <ul style="list-style-type: none"> • herec, • učitel, • právník, • pracovník na přepážce, • event manažer
Jazykové problémy	<p>Neschopnost delšího řečového projevu</p> <p>Stylistické chyby, dysgramatismy, malá slovní zásoba, gramatické chyby</p> <p>Problém formulovat otázku</p> <p>Porozumění mluvenému (psanému) textu</p> <p>Správné vystižení slohového útvaru</p> <p>Cizí jazyky</p> <p>Poruchy koncentrace</p> <p>Nižší práceschopnost</p> <p>Pomalé pracovní tempo</p> <p>Unavitelnost</p> <p>Rigidita</p> <p>Obtíže v organizování práce, prostoru, času</p>	<p>Tabulky, přehledy</p> <p>Dostatek času</p> <p>Zácvik na 1 činnost nebo skupinu činností</p> <p>Pomoc 1 osoby</p> <p>Kladení uzavřených otázek</p>	<p>Povolání náročná na komunikaci a porozumění:</p> <ul style="list-style-type: none"> • učitel, kouč, • právník, • zdravotní sestra, • asistentka, • prodavačka, • koordinátor dobrovolníků, • pracovníci pro zpracování textů (zapisovatel), • překladatel/tlumočník, • pastorační pracovník,

Druh NKS	Omezení vyplývající z NKS především v komunikaci	Co může udělat škola/ zaměstnavatel	Povolání/profese se zvýšeným rizikem (záleží vždy na individuálním posouzení, motivaci jednotlivce...)
Snížená srozumitelnost	Nesrozumitelný mluvní projev a z toho vyplývající komunikace prostřednictvím krátkých vět a jednoslovných odpovědí Nechuť mluvit na veřejnosti Souběžně obtíže v motorických dovednostech, používání předmětů a nástrojů (psaní, rýsování)	Kladení uzavřených otázek Psaní na klávesnici, chatování	Některé profese v cestovním ruchu Služby osobní Animátor volnočasových aktivit Telefonista Asistentka Zámečník
Interpersonální komunikace	Neschopnost mluvit <ul style="list-style-type: none"> • v cizím prostředí, • s vybranými lidmi, • ve stresu Snížená schopnost kooperace Nejistota, úzkost	Dostatek času Podporující osoba Možnost užívat jiné formy komunikace – psaní, chatování	Profese, kde je nutné komunikovat, kooperovat a rychle se rozhodovat: <ul style="list-style-type: none"> • zdravotník, • učitel, • policista, • prodavač, • pracovník za přepážkou (banka, pošta)

Závěr

Předložený text nemá ambici stát se uceleným manuálem kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poprvé v českém prostředí však – a v tomto rozsahu – aplikuje obecné principy a zásady kariérového poradenství na naši cílovou skupinu žáků s narušenou komunikační schopností a specifickými poruchami učení a chování.

V seznamu použité a doporučené literatury jsou uvedeny publikace, ze kterých autorky textu čerpaly a které je možné považovat za texty popisující aktuální pohled na kariérové poradenství všech věkových skupin, viz Navarová a Lancová (2019) nebo Pýchová, Košťálová, Drahoňovská a Madzirová (2020). A právě tyto texty doporučujeme vaší pozornosti.

Autorky předloženého textu pracují mnoho let v oblasti vzdělávání a školského poradenství žáků s narušenou komunikační schopností a specifickými poruchami učení a chování, proto v textu aplikovaly poznatky kariérového poradenství obecně na cílovou skupinu dětí, žáků a studentů s NKS a SPUCH, se kterými se v praxi denně setkávají. Věříme, že text dostatečně zdůraznil potřebu vzdělávání v tzv. specifických dovednostech, které významným způsobem posilují kompetence těchto žáků potřebné při dalším studiu a uplatnění v zaměstnání.

Metodika se nesoustředí na výběr vhodných či nevhodných oborů pro žáky s NKS a SPUCH, i když víme, že obtíže, které naši klienti při vzdělávání mají, je při výběru povolání částečně limitují. Snažily jsme se popsat provázení žáka s NKS a SPUCH vzdělávací soustavou, poznávání jeho silných a slabých stránek, posilování kompetencí tam, kde je to u konkrétního jedince potřeba. To všechno samozřejmě ve spolupráci s týmem pedagogů školy, kde se žák vzdělává, příslušným SPC a zákonnými zástupci.

Věříme, že informace, které má výchovný poradce v oblasti kariérového poradenství u intaktních žáků, obohacené o informace, které přináší tato metodika,

přispějí ke kvalitnímu kariérovému poradenství poskytovanému ve školách žákům s NKS a SPUCH.

Závěrem děkujeme všem kolegyním a kolegům ze škol připravujících žáky s narušenou komunikační schopností a specifickými poruchami učení a chování, samotným žákům a rodičům za spolupráci a podporu při přípravě tohoto textu. Více informací i k poradenství pro další skupiny žáků se SVP naleznete na portálu www.kariera.zp.upol.cz.

Slovníček pojmů

Auditivní percepce – sluchové vnímání.

Balbuties – koktavost. Syndrom komplexního narušení koordinace orgánů podílejících se na mluvení, které se projevuje nedobrovolným přerušováním procesu mluvení. Syndrom koktavosti zahrnuje 3 druhy symptomů – psychickou tenzi, nadměrnou námahu a dysfluenci (neplynulosti).

Brebtavost – narušení komunikační schopnosti projevující se většinou zrychleným tempem řeči, řeč je často téměř nesrozumitelná. Daná osoba si narušení tempa řeči zpravidla neuvědomuje.

Centrální koordinační porucha (CKP) – znamená nějaký nedostatek, nedokonalost, abnormitu, odchylku od normálních, resp. ideálních/fyziologických pohybových projevů v nejranějším vývoji u novorozenců a kojenců (dle Vojty). Jde o souhrnný název pro odchylky od ideálního psychomotorického vývoje. Z mnoha různých důvodů se může stát, že se svaly ve vývoji nezapojují do funkce tak, jak by přirozeně měly. Dítě neprochází správně jednotlivými vývojovými fázemi. Neosvojuje si základní pohybové dovednosti, a naopak si upevňuje náhradní pohybové stereotypy. Vzniká tak svalová nerovnováha, která nevede k napřímenému držení těla.

Vývojová porucha koordinace (Developmental Coordination Disorder – DCD) – velmi různorodá skupina potíží, některé děti nemají potíže jen s jemnou motorikou, ale také s hrubou nebo s obojím. Bez ohledu na to, které dovednosti jsou ovlivněny, vyjádření motoriky dětí s DCD je obvykle pomalejší, méně přesné a variabilnější než u jejich vrstevníků. Motorické učení je též ovlivněno, děti s DCD mají potíže získat běžné dětské dovednosti, jako je zavazování tkaniček nebo jízda na kole.

Dysfázie, dysfatický profil – specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, který postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku. Postihuje všechny jazykové roviny, projevuje se ve výslovnosti, slovní

zásobě i gramatice. Jedinci s dysfázií mají obtíže s pamětí, pozorností, jemnou motorikou a grafomotorikou.

Fluidní inteligence – vrozená, geneticky daná, relativně nezávislá na učení a sociálním prostředí.

Intaktní jedinec – zdravý, normální člověk.

Intermodalita – základní (bazální) funkce myšlení a učení, schopnost a dovednost spojování a kombinování obsahů z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti (např. propojení sluchem vnímané hlásky se zrakovým grafickým symbolem, písmenem), jde o vytváření spojů mezi jednotlivými smyslovými počitky a vjemy.

Kariérní identita – systém vlastností, postojů, motivů a zkušeností, které umožňují definovat lidem jejich profesní roli, udělat profesní rozhodnutí a uskutečnit objektivní i osobní cíle. Kariérní identita je získaná, může se měnit a vyvíjet celý život v souvislosti se získáváním profesních zkušeností.

Komorbidity – přítomnost jednoho či více onemocnění či poruch vyskytujících se současně s primární poruchou (chorobou).

Krystalická inteligence – složka inteligence ovlivňovaná prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá. Je zásadní při učení a získávání zkušeností.

Optická percepce – zrakové vnímání.

Perseverace – setrvačnost, ulpívání (na činnosti, slovu...).

Resilience – odolnost, schopnost zvládat nepříznivé situace a překonávat překážky a krize.

Self-efficacy – sebedůvěra ve vlastní schopnosti, přesvědčení o tom, že jsem způsobilý/á plánovat a jednat způsobem, který mě dovede k dosažení cíle nebo ke zvládnutí nějaké situace.

Somatizace – stav, kdy má člověk tělesné příznaky, pro které však nelze najít žádnou organickou příčinu. Jedinec využívá své tělo k odvedení psychického napětí. Mezi projevy patří únava, bolest, zažívací obtíže.

Verbální dyspraxie – (slovní patlavost), specifická vývojová odchylka na úrovni slov, porucha v realizaci slova, bez ohledu na to, zda již dítě zvládá artikulaci jednotlivých hlásek ve slově.

Vývojová dysartrie – obtíže při hláskování a vyslovování, je způsobena poškozením mozku a mozkových drah, jeden ze symptomů dětské mozkové obrny.

Literatura a další zdroje

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013. *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. 5. vyd. Washington, D.C.: APA. ISBN 978-0-89042-555-8.
- BARKLEY, Russel A., 2014. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis a Treatment*. 4. vyd. New York: The Guilford Publications. ISBN 978-1462517725.
- BARTLETT, Diana a Sylvia MOODY, 2004. *Dyslexia in the Workplace*. London: Whurr Publishing. ISBN 1861561725.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2006. *Reedukace specifických poruch učení II*. 1. vyd. Brno: MU. ISBN 978-80-7315-198-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., rozšířené a přepr. vyd. Brno: MU. ISBN 80-7315-198-7.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Přeložila Dana LISÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.
- BRUNSWICK, Nicola (Ed.), 2012. *Supporting Dyslexic Adults in Higher Education and the Workplace*. 1. vyd. Chichester: John Wiley and Sons. ISBN 978-0470-974-797.
- CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA, 2013. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0364-3.
- DESHLER, Donald D., 2014. *The State of Learning disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. 3. vyd. New York: National Center for Learning Disabilities. [online]. [cit. 2017-05-02]. Dostupné z: <http://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD-FINAL-FORRELEASE.pdf>
- DRTÍLKOVÁ, Ivana, 2013. Diagnostika a léčba dětí s ADHD a komorbidní úzkostí. *Pediatric pro praxi*, 14(1), s. 39–41. ISSN 1213-0494.

- GATHERCOLE, Susan E. a Joni HOLMES, 2014. Developmental Impairments of Working Memory: Profiles and Interventions. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(2), 36–39. ISSN 1940-7742.
- GAVORA, Peter, Jiří MAREŠ, Tomáš SVATOŠ a Adriana WIEGEROVÁ, 2020. *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-949-6.
- GIKOPOULOU, Nora (Ed.), 2012. *Průvodce kariérou pro školy: zpráva o efektivním kariérovém poradenství*. Praha: Dům zahraničních služeb pro Centrum Euroguidance. ISBN 978-80-87335-40-6.
- GILLON, Gail T., 2004. *Phonological Awareness: From Research to Practice*. 1. vyd. New York, London: The Guilford Press. ISBN 978-1462532889.
- GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ, 2009. *ADHD*. 1. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-72626304.
- GORDON-PERSHEY, Monika, 2014. Executive Functioning and Language: A Complementary Relationship That Supports Learning. *Perspectives on Language and Literacy*, 40(2), 23–26. In KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.
- HUDSON, Neena, Jonathan SCHEFF, Mary TARSHA a Laurie E. CUTTING, 2016. Reading Comprehension and Executive Functions: Neurobiological Findings. *Perspectives on Language and Literacy*, 42(2), 23–29. ISSN 1940-7742.
- KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.
- LOUGY, Richard A. a David H. ROSENTHAL, 2002. *ADHD: A Survival Guide for Parents and Teachers*. 1. vyd. New York: Hope Press. ISBN 978-1878267436.
- MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. 2., upravené vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7478-747-7.
- MACEK, Petr a Vladimír SMĚKAL, 2002. *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 1. vyd. Praha: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-83-8.
- MALÁ, Eva, 2011. Úzkostné poruchy v dětství [online]. [vid. 2021-21-06]. *Česká a slovenská psychiatrie*, 107(2), s. 99–105. Dostupné z: <http://www.csppsychiatr.cz/detail.php?stat=700>>. ISSN 1212-0383.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie*. 3., upravené a rozšířené vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ a kol., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1173-2.

- MATĚJČEK, Zdeněk, 2003. Diagnostika poruch čtené a psané řeči. In LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- MEZERA, Antonín, 2008. *Pro jaké povolání se hodím? Jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání*. 2., aktualiz. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2395-9.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a kol., 2003. *Speciálně pedagogická čítanka*. 1. vyd. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-109-5.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004. *Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ a na SŠ*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-075-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: TU. ISBN 80-7311-075-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Liberec: TU. ISBN 978-80-7372-744-4.
- MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ, 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vyd. Liberec: TU. ISBN 978-80-732-815-1.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2016. *Specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-118-2.
- MIKAMI Amori Yee a Megan L. RANSONE, 2011. Influence of Anxiety on the Social Functioning of Children with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(6): 473–484. ISSN 1087-0547.
- MELBY-LERVÅG, Monica a Charles HULME, 2013. Is Working Memory Training Effective?: A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270–291. ISSN 0012-1649.
- MOATS, Louisa, Suzanne CARREKER, Rosalie DAVIS, P. Meisel, L. Spear-Swerling & B. Wilson, 2010. Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading. [online]. [vid. 2021-21-06]. *The International Dyslexia Association*. Professional Standards and Practices Committee. Dostupné z: <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/>
- MOODY, Sylvia, 2004. *Dyslexia: A Teenager's Guide*. 1. vyd. London: Vermilion. ISBN 978-0091900014.
- NAVAROVÁ, Sylvie a Markéta LANCOVÁ, 2019. *Diagnostika v kariérovém poradenství*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-405-3.
- NOVÁK, Josef, 2004. *Dyskalkulie – metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-029-6.

- PACLT, Ivo a kol., 2007. *Hyperkinetická porucha a porucha chování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s. r. o. ISBN 978-80-247-1426-4.
- POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POLEDŇOVÁ, Ivana, 2006. Výkonová motivace v prostředí školy – souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. In MACEK, P., L. LACINOVÁ (Eds.). *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-7364-034-1.
- POSPÍŠILOVÁ, Zuzana, Lenka KREJČOVÁ a Erik ŽOVINEC, 2014. *Kognitivně a metakognitivně přístupy k dyslexii*. 1. vyd. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-018-0.
- PÝCHOVÁ, Silvie, Helena KOŠTÁLOVÁ, Petra DRAHOŇOVSKÁ a Dorota MADZIOVÁ, 2020. *Kariérové poradenství na každý pád*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy. ISBN 978-80-7598-604-7.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-09-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- REID, Gavin a Jane KIRK, 2002. *Dyslexia in Adults: Education and Employment*. 1. vyd. Chichester: John Wiley and Sons. ISBN 978-0-471-85205-6.
- SHAYWITZ, Sally a Jonathan SHAYWITZ, 2008. *Overcoming Dyslexia: A New a Complete Science-Based Program for Reading Problems at any Level*. 2. vyd. New York: Addison-Wesley Publishing. ISBN 978-0307558893.
- SMEČKOVÁ, Gabriela, 2010. *Specifika pragmatických poruch komunikace – terminologie, komunikační možnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2618-1.
- STRÁDAL, Jiří, 2016. *Člověk a svět práce: příprava na volbu povolání: praktické činnosti pro 6.-9. ročník základních škol*. 3., upravené vyd. Praha: Fortuna. Praktické činnosti. ISBN 978-80-7373-129-8.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ, 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
- TAKACS, Zsafia K. a Reka KASSAI, 2019. The efficacy of different interventions to foster children's executive function skills: A series of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 145(7), 653–697. ISSN 0033-2909.
- THEINER, Pavel, 2007. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*, 51(2), s. 85–87. ISSN 1213-0508.
- TRAIN, Alan, 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

- VATRTOVÁ, Viera, 2017. *Vhodnosť využitia Testu štruktúry inteligencie IST pri diagnostikovaní dyslexie u študentov stredných škôl*. Nepublikovaná magisterská práca. Praha: Karlova univerzita.
- VELLUTINO, Frank R., Jack M. FLETCHER, Margaret J. SNOWLING, Donna M. SCANLON, 2002. Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. ISSN 1469-7610.
- VOSMIK, Miroslav, 2018. *Inkluze a kariérové poradenství*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-357-5.
- VRBOVÁ, Renáta, 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3056-0.
- WIEBE, Sandra A. a KARBACH, Julia. *Executive Function: Development Across the Life Span*. 1. vyd. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-1315160719.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

WEBOVÉ ODKAZY:

www.eduselfweb.wordpress.com/pamis-3

www.posvitsinabudoucnost.cz

www.coumim.cz

www.ceteras.cz

www.bcreative.com

www.infoabsolvent.cz

www.nsp.cz

www.centrumkompetenci.cz

www.psychodiagnostika-sro.cz

www.testcentrum.com

www.shop.propsyco.cz

Přehled a charakteristika publikačních výstupů projektu

Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programů žáků se SVP v ČR, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/19_077/0016805

1. Metodiky kariérového poradenství pro žáky se zdravotním postižením

Pod vedením zkušených speciálních pedagogů s dlouholetou praxí v poradenství žákům se zdravotním postižením bylo zpracováno šest samostatných metodik zabývajících se kariérovým poradenstvím u žáků s:

- ▶ mentálním postižením,
- ▶ tělesným postižením,
- ▶ zrakovým postižením,
- ▶ sluchovým postižením,
- ▶ poruchou autistického spektra,
- ▶ narušenou komunikační schopností nebo vývojovou poruchou učení.

Soustřeďují se na popis specifík kariérového poradenství vyplývajících z faktu, že žák s daným postižením je v určitých aspektech přípravy na povolání či samostatný život ovlivněn dopady zdravotního znevýhodnění.

2. Analýza podmínek a předpokladů úspěšného pracovního uplatnění žáka se ZP

Analýza je zpracována v šesti mutacích pro stejné skupiny žáků jako u výše uvedených metodik. Analýzy reflektují současný stav limitů a příležitostí vzdělávání a pracovního uplatnění jednotlivých cílových skupin žáků. Součástí každé z nich jsou výsledky dotazníkových šetření, která mezi rodiči, výchovnými poradci

a pracovníky zkoumala jejich zkušenosti s kariérovým poradenstvím u konkrétní skupiny žáků.

3. Rukověť kariérového poradce žáka se SVP – individuální plánování a tranzitní program – obecná část

Publikace uvádí základní principy, postupy a nástroje práce, využitelné v rámci tranzitního programu. Cílem je připravit a realizovat u žáků s těžkým postižením efektivní podporu při přechodu ze světa vzdělávání do světa práce. V našem pojetí však není zaměřen pouze na získání zaměstnání (ať už na otevřeném, nebo chráněném trhu práce). Řada žáků má kvůli svému těžkému postižení tak závažné dopady na životní aktivity, že je v důsledku toho jejich zaměstnatelnost, a to i v podporovaném zaměstnávání, významně omezena. Pro tyto žáky jsou připraveny doporučené modely podpory posílení samostatnosti a soběstačnosti, které jim umožní zvýšit a udržet potřebnou kvalitu života po škole.

4. Rukověť kariérového poradce žáka se SVP – individuální plánování a tranzitní program – krajské mutace

V rámci projektu probíhala ve 12 krajích ČR (s výjimkou hl. m. Prahy a Karlovarského kraje) úzká spolupráce se školami i dalšími subjekty vzdělávajícími/podporujícími žáky s těžkým postižením. Díky znalostí místních realití mohly vzniknout tyto krajské mutace, zaměřené na vybraná významná data o organizacích, které se v daném kraji podílejí na vzdělávání, sociální podpoře či zaměstnanosti osob s těžkým postižením.

5. Analýza uplatnitelnosti absolventů s těžkým postižením na trhu práce v ČR

Analýza je zaměřena na popis aktuální situace v oblasti vzdělávání, sociálních služeb a zaměstnaneckých příležitostí pro osoby s těžkým postižením v České republice. V úvodu je tento pojem definován pro potřeby všech výstupů projektu. Data získaná rešeršemi zdrojů a z praktických zkušeností autorů jsou doplněna o interpretaci dat z dotazníkových šetření, která proběhla mezi managementem základních škol speciálních a praktických škol, jež reflektují současné problémy vzdělávání u této cílové skupiny.

6. Analýza uplatnitelnosti absolventů s těžkým postižením na trhu práce v zapojených krajích

Krajské mutace (vyjma hl. m. Prahy a Karlovarského kraje) předkládají informace o rozložení služeb cílové skupině v oblasti školství, sociálních služeb a vybraných zaměstnaneckých příležitostí v jednotlivých krajích. Zde je toto téma opět zpracované s využitím místní znalosti spolupracujících škol a dalších subjektů. Výsledky jsou prezentovány prostřednictvím komentovaných geoinformačních map.

7. Analýza koherence aktuálně platného RVP a skutečných možností stávajících absolventů praktických škol

Východiskem pro vznik analýzy bylo dotazníkové šetření mezi řediteli praktických škol jednoletých a dvouletých s cílem získat stanovisko těchto odborníků o vhodnosti a efektivitě stávajícího RVP praktické školy jednoleté a RVP praktické školy dvouleté. Výsledky slouží jako jedno z východisek připravované revize obou vzdělávacích programů.

8. Návrh revize RVP praktické školy jednoleté a RVP praktické školy dvouleté

Předložený návrh reflektuje názory pedagogů těchto škol obsažené v dotazníkových šetřeních a uvedené v Analýze RVP.

Zohledňuje rovněž výsledky činnosti pracovních skupin, které se zaměřily na následující oblasti: vzdělávací oblast Člověk a příroda, Člověk a zdraví, délka vzdělávání žáků na praktické škole, jazykové kompetence.

Zásadní změnou prošlo průřezové téma Výchova pro vstup do světa práce (Výchova k práci a zaměstnanosti u dvouletého programu), které v návrhu reflektuje principy a postupy tranzitního programu s ohledem na cílovou skupinu žáků praktické školy.

9. Specifika zdravotního postižení v kontextu volby povolání – metodická příručka pro pracovníky Úřadu práce ČR a jeho informační a poradenská střediska

Publikace, vznikající ve spolupráci s pracovníky Úřadu práce ČR, přináší přehled základních informací o specifikách osob s postižením (zejména s těžkým postižením) ve vazbě na vstup na trh práce. Je určena zejména všem pracovníkům ÚP ČR, kteří se zabývají mimo jiné kariérovým poradenstvím a zaměstnáváním osob s postižením.

10. Atlas – speciální vzdělávací potřeby v ČR

Atlas je unikátním souhrnným dílem vycházejícím z velmi podrobného výtěžení statistických dat poskytnutých MŠMT ČR, která dokumentují vzdělávání žáků se SVP v ČR. Je postaven na porovnání situace vzdělávání žáků se SVP v letech 2014/2015 (tedy před platností novely školského zákona č. 82/2015 Sb.) a z údajů roku 2020/2021. Atlas přináší přehledné geoinformační výstupy v podobě krajských a okresních mapových výstupů a v některých případech i území obcí s rozšířenou působností. Podrobně se věnuje nejen žákům se SVP, ale i velmi diskutované profesní pozici asistent pedagoga.

II. Atlas vzdělávání a zaměstnávání osob se ZP v ČR

Souborný geoinformační výstup komponující přístup resortů vzdělávání, sociální ochrany a podpory pracovního uplatnění v ČR k cílové skupině žáků se SVP. Slouží jako přehled možností podpory a příležitostí těchto žáků při přechodu ze vzdělávání do světa práce či (samostatného) života.

Metodika kariérového poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se specifickými poruchami učení a chování

Renáta Vrbová, Lenka Felcmanová a kolektiv

Odpovědný redaktor Otakar Loutocký
Jazyková korektura Vendula Kopecká
Návrh obálky a layoutu Ivana Perůtková
Sazba Markéta Pučoková

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci,
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
vydavatelstvi.upol.cz

Vytiskl Profi-tisk group, s. r. o.
Chválkovická 223/5, 779 00 Olomouc

1. vydání
Olomouc 2022

ISBN 978-80-244-6112-0 (tištěná publikace)
ISBN 978-80-244-6113-7 (online: iPDF)
DOI: 10.5507/pdf.22.24461120

VUP 2022/0084 (tištěná publikace)
VUP 2022/0085 (online: iPDF)

Neprodejná publikace