



1. Metodická informace k vyhodnocení poskytování podpůrných opatření 2. - 5. stupně

2. Metodická informace k vyhodnocení doporučení k zařazení žáků do školy dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP

Červenec 2017

-
1. V Doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se uvádí lhůta platnosti Doporučení, která zpravidla **nepřesáhne 2 roky.**
(§15, odst. 3 vyhlášky č. 27/2016Sb.)
Podpůrná opatření škola poskytuje **bezodkladně po obdržení doporučení školského poradenského zařízení a po udělení písemného informovaného souhlasu zletilého žáka nebo zákonného zástupce ve škole.**
Škola průběžně vyhodnocuje ve spolupráci s PPP nebo SPC, zda zvolená podpůrná opatření (metody práce, organizace vzdělávání, IVP, nástroje intervence a doporučené pomůcky a učebnice, včetně personální podpory (asistent pedagoga, speciální pedagog, školní psycholog, školní speciální pedagog) byly zvoleny tak, že přispívají k zlepšení podmínek pro vzdělávání žáka a mají pozitivní dopad do výsledků jeho školní i mimoškolní práce (školská zařízení), včetně postavení žáka ve školní třídě.
Vyhodnocení se provádí i v komunikaci se zákonným zástupcem žáka.
Školské poradenské zařízení si při vydání Doporučení stanoví termín (kontroly)- vyhodnocení poskytování podpůrných opatření, který by měl být nejpozději do 1 roku od vydání Doporučení. Obdobně jako termín vyhodnocení uplatňování IVP u žáka, pokud mu bylo toto podpůrné opatření přiděleno. (§16 odst. 4 vyhlášky č. 27/2016Sb.)
Školské poradenské zařízení provede v dokumentaci žáka záznam o vyhodnocení poskytování podpůrných opatření, pokud průběžné hodnocení odpovídá stanoveným podpůrným opatřením, **pokračuje se v poskytování podpůrných opatření stanovených ve vydaném Doporučení.**
Shledá-li školské poradenské zařízení (ve spolupráci se školou a zákonným zástupcem žáka), že **podpůrná opatření nejsou dostačující** nebo nevedou k lepšímu naplňování vzdělávacích možností žáka, vydá **nové Doporučení (s novým č.j.)**, které bude adekvátněji splňovat účel jejich poskytování.
(§16 odst. 5 a 6 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Postupy vyhodnocení účelnosti nastavených podpůrných opatření v Doporučení vycházejí z principů dynamické diagnostiky.

Cílem je průběžně vyhodnocovat ve škole nakolik podpůrná opatření naplňují zamýšlený záměr, nakolik vedou ke skutečné podpoře žáka- zejména zvolené personální podpory (asistent pedagoga, speciální pedagog) a intervenční postupy ve formě pedagogické intervence a předmětů speciálně pedagogické péče i vlastní speciálně pedagogické péče. Ačkoli existuje celá řada přístupů k dynamické diagnostice, všechny vychází ze stejného obecného principu – **určitými způsoby provázet testovaného jedince při činnosti a sledovat**

1. Metodická informace k vyhodnocení poskytování podpůrných opatření 2. - 5. stupně

2. Metodická informace k vyhodnocení doporučení k zařazení žáků do školy dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP

Červenec 2017

rozsah i charakter pokroků v jeho rozvoji a navazovat na toto pozorování smysluplnou intervencí.

Podle Lidzové (1991, in Bidlová, Strnádková, 2006) **existují čtyři klíčová kritéria**, která definují dynamický přístup posuzování žáka:

1. respektování formátu **test – intervence – retest**. Tímto se rozumí posloupnost, při níž odborník nejprve pomocí běžného testu stanoví úroveň výkonu testovaného (pretest), poté provádí různá opatření (intervence) s cílem vyvolat u testovaného žádoucí změny, následované opětovným testováním, které má zhodnotit stupeň a povahu změny (retest), přičemž tato změna je chápána jako odpověď – reakce testovaného na provedenou intervenci.
2. Druhým určujícím kritériem dynamického přístupu je soustředění se na možnost **modifikovatelnosti** (angl. modifiability). Tato charakteristika zahrnuje jak množství změn uskutečněných jedincem jako odpověď na poskytovanou intervenci, tak jeho rostoucí zapojení odpovídajících metakognitivních procesů do řešení problému. Skutečnost, že jedinec selhává – tedy nedochází u něj k žádným změnám, může odrážet jak jeho rezistenci ke změně, tak nevhodnost poskytované intervence. **Lidzová však toto považuje za důležitou výstupní informaci, kterou tradiční nástroje nejsou schopny poskytnout.** Vyhodnocení je tedy etapou, která vychází z původně stanovených závěrů vyšetření, včetně testů a posouzení, zda zvolená podpůrná opatření byla adekvátní intervencí, na vyhodnocení se tak nutně podílí i škola.
3. Poskytování informace využitelné pro výběr či vyvinutí odpovídající intervence.

V průběhu celého procesu takto pojaté diagnostiky odborníci navrhují a provádějí různé druhy intervence, přičemž některé skutečně vedou k úspěšnému splnění úkolu, jiné ale mohou u jedince vyvolávat odpovědi negativní nebo neutrální. Tento přístup tedy při hledání a poskytování vhodné intervence mnohdy otevírá poměrně značný prostor pro experimentování, odvozování a potvrzování hypotéz, zároveň však vyvíjí velký tlak na hodnotitele, aby důsledně analyzovali potřeby jedince a především přesně registrovali, co intervence přinesla.

Dynamické postupy představují revizi uvedených předpokladů:

1. Kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné a úlohou hodnocení je zjistit míru jejich modifikovatelnosti, nikoli manifestovanou úroveň fungování.
2. Interaktivní hodnocení, které obsahuje vyučovací fázi, poskytuje lepší vhled do učebních kapacit dítěte než neasistovaný výkon.
3. Cílem hodnocení je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout intervence, které by mohly být nápomocné při rozvoji a realizaci tohoto potenciálu. Základem této revize jsou

1. Metodická informace k vyhodnocení poskytování podpůrných opatření 2. - 5. stupně

2. Metodická informace k vyhodnocení doporučení k zařazení žáků do školy dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP

Červenec 2017

všeobecné teorie kognitivního vývoje dítěte, které pocházejí od Vygotského a Feuersteina (více viz. Metodika pro práci školního psychologa, Praha 2014, NÚV).

2. Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáků ve škole (třídě, oddělení nebo skupině) zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona pro žáky s LMP má podle §20 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb., platnost pro zařazení žáka do tohoto typu školy (třídy, oddělení nebo skupiny) 1 rok.

§23 odst. 1 uvádí, že vyhodnocení se provádí nejpozději do 1 roku od zařazení žáka do školy a následně nejpozději do 2 let od předešlého vyhodnocení.

Termín vyhodnocení (kontroly) je uveden v textu Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

U těchto žáků se také předpokládá, že škola vyhodnocuje účelnost jejich zařazení **průběžně**, ve spolupráci s SPC, případně PPP a rodiči žáků.

- a) Pokud se ukazuje a dynamické postupy práce s žákem to potvrzují, že zařazení žáka do tohoto typu vzdělávání odpovídají nadále jeho vzdělávacím potřebám, je na základě vyhodnocení stavu žáka prodlouženo Doporučení pro vzdělávání žáka ve škole dle §16 odst. 9. ŠPZ **upraví** u původně vydaného Doporučení **číslo jednacích**, které bude nové, upraví termíny platnosti Doporučení a kontroly a vydá Doporučení bez dalších změn. **V závěrech podstatných pro vzdělávání žáka uvede ŠPZ na základě kterých částí vyhodnocení vzdělávání žáka doporučuje pokračovat v zařazení do školy dle §16 odst. 9.**

Využití dynamické diagnostiky

Odlišnosti mezi statickou (s využitím standardizovaných testů) a dynamickou diagnostikou (podle Kolektiv, 2010, s. 94; Málková, 2009, s. 85)

Odlišnost	Statická (klasická) diagnostika	Dynamická diagnostika
Pojetí intelektu	Výkon dítěte v testu ukazuje na jeho schopnosti a dovednosti	Intelekt člověka je proměnlivý a změně otevřený systém
Orientace na	Zjištění aktuální úrovně výkonu	Zjištění schopnosti učit se a profitovat z kooperativního učení
Východisko	Samostatný výkon jedince	Interaktivní hodnocení (zahrnuje fázi učení)

1. Metodická informace k vyhodnocení poskytování podpůrných opatření 2. - 5. stupně

2. Metodická informace k vyhodnocení doporučení k zařazení žáků do školy dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP

Červenec 2017

Role examinátora	Neutrální, testová situace je pouze diagnostika	Aktivní, součástí testové situace je i učební fáze – je také intervencí
Cíl	Přibližná predikce výkonu, adekvátní zařazení do vzdělávacího systému apod.	Podrobný a specifický návrh intervence

Rozdíly mezi tradičními inteligenčními testy a dynamickými postupy shrnuli Kozulin a Falik (1995, Džuka, 2010a) do třech charakteristik:

Tradiční inteligenční testy předpokládají, že:

1. Manifestovaná úroveň fungování odhaluje více či méně přesně schopnosti dítěte.
2. Neasistovaný výkon je nejlepší formou hodnocení.
3. Cílem testování je predikce budoucího výkonu a klasifikace dítěte z hlediska jeho schopností.

Cílem vyhodnocování prostřednictvím dynamické diagnostiky je těsná spolupráce se školou i rodinou žáka, ověřování stavu žáka s využitím učebních úkolů a situací a zejména sledování vývoje žáka průběžně.

Pro zpřesnění postupů uvádíme, jak je možné dynamickou diagnostiku využívat.

Dynamické postupy představují revizi uvedených předpokladů: 1. Kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné a úlohou hodnocení je zjistit míru jejich modifikovatelnosti, nikoli manifestovanou úroveň fungování. 2. Interaktivní hodnocení, které obsahuje vyučovací fázi, poskytuje lepší vhled do učebních kapacit dítěte než neasistovaný výkon. 3. Cílem hodnocení je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout intervence, které by mohly být nápomocné při rozvoji a realizaci tohoto potenciálu. Základem této revize jsou všeobecné teorie kognitivního vývoje dítěte, které pocházejí od Vygotského a Feuersteina.

Dle Mesárošové (2010a) je dynamické hodnocení doporučováno pro případy selhávání ve standardizovaných testech, zejména pokud tyto výsledky nejsou v souladu s informacemi z jiných zdrojů. Doporučováno bývá také v případech, kdy jsou schopnosti učení znevýhodněny mentální retardací, vývojovými dysfunkcemi, emocionálními a osobnostními poruchami či nedostatkem motivace. Užitečné může být také v případě jazykových problémů vlivem chudého slovníku, při rozdílech mezi mateřským jazykem a vyučovacím jazykem, anebo při opožděném vývoji jazyka. Pomáhá zjistit adekvátnější obraz o schopnostech dětí z odlišného socio-kulturního prostředí, u dětí z jazykových či socio-kulturních menšin. Velmi užitečné se jeví použití dynamického hodnocení v případech, kdy potřebujeme informace pro tvorbu individuálních podpůrných programů.

Z podstaty dynamického hodnocení vyplývají pro praxi i určitá možná omezení. Patří k nim např. nevhodnost použití pro účely zařazování žáků do různých forem vzdělávání, jelikož se snaží měnit

1. Metodická informace k vyhodnocení poskytování podpůrných opatření 2. - 5. stupně

2. Metodická informace k vyhodnocení doporučení k zařazení žáků do školy dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP

Červenec 2017

výkon testované osoby a nelze se opírat o normy. Formát dynamického hodnocení test – intervence – retest ztěžuje zjišťování reliability. Navíc různí examinátoři mohou přijít k různým závěrům, které odrážejí jejich vlastní zkušenosti s metodou. Interpretace výsledků dynamického hodnocení je totiž ve značné míře závislá právě na tréninku, zkušenostech a způsobilosti examinátora. (Mesárošová, 2010a)

Džuka (2010a) uvádí, že současný stav aplikace dynamických postupů je možno hodnotit na základě téměř 700 studií publikovaných od konce šedesátých let do r. 2007. V případě dospělých byly dynamické postupy využívány u jedinců s poruchami paměti, s poraněním hlavy, u osob s těžší mentální retardací, s těžší epilepsií, u osob se schizofrenií a s Alzheimerovou chorobou. V případě dětí se jednalo o děti s mentální retardací, se specifickými poruchami řeči, o žáky s výukovými obtížemi, o žáky s dyslexií, s fonologickými poruchami, s poškozením CNS, o děti nadané a talentované, ale i s opožděným vývojem, o děti s tělesným či smyslovým postižením, děti s autismem, děti pocházející z různých etnických skupin a děti imigrantů; z hlediska věku šlo o děti od batolecího věku až po adolescenty. Dle Džuky (2010a) prokazuje dynamické testování svoji užitečnost a potvrzuje svoji převahu v případě měření intelektových předpokladů znevýhodněných osob, zejména dětí ze znevýhodněného prostředí.

Základní principy dynamického vyšetření v oblasti kognitivních procesů formuluje Krejčová (2010). Dle jejího názoru dynamické vyšetření **mapuje potenciál dítěte k učení, kognitivní procesy, proces myšlení. Diagnostikuje individuální schopnosti změny. Zdůrazňuje, že kognice je proces, nikoli stav, proto může být modifikována. V dynamickém vyšetření jde o analýzu odpovědí, o způsoby práce a myšlenkové procesy, ne o výsledek.**

Ptá se **PROČ**, ale neměří, analyzuje proces myšlení, přizpůsobuje se potřebám jedince. Otázku pokládáme, i když je odpověď dítěte správná, abychom zjistili, zda jde o práci pokus – omyl, o náhodu nebo, jestli má vytvořený nějaký postup/strategii. (*Proč si to myslíš? Jak jsi na to přišel? Podívej se, jestli jsi přemýšlel o všem, co je tam důležité*). Zdůrazňuje se podpora po malých dávkách, aby na to dítě přišlo samo, aby nedostalo ihned návod, aby se učilo verbalizovat svoje myšlenkové pochody.

V průběhu práce s dítětem je důležité vše, co se odehraje **verbalizovat**. S dítětem jsme v neustálé interakci, nenecháváme ho selhat, okamžitě reagujeme, komunikujeme, pracujeme (vymýšlíme) společně s ním. Dítě tak může odejít spokojené, protože se mu něco podařilo. Zároveň mapujeme, co pomohlo dítěti uspět.

Zjišťujeme silné a slabé stránky a říkáme, co s tím dělat: „*Nepřipomíná ti tohle něco?*“ Hledáme paralelu mezi předchozími úkoly a současností. „*Kde jsme tohle měli? Kde jsme tohle viděli? Zkus si pamatovat, co teď děláme. Budeme se k tomu vracet.*“

Pomoc poskytujeme nejprve co nejméně např. jen ponouknutí – jen zaměřením pozornosti: „*Podívej, věnoval jsi pozornost všemu, co tady máme?*“ Postupně můžeme pomoc zvyšovat. Nemůžeme mu poskytnout více, než potřebuje. Pokud bychom mu poskytli příliš mnoho podpory, nezjistíme, na co má, co sám dokáže.

1. Metodická informace k vyhodnocení poskytování podpurných opatření 2. - 5. stupně

2. Metodická informace k vyhodnocení doporučení k zařazení žáků do školy dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP

Červenec 2017

Cílem dynamického vyšetření ve shodě s Krejčovou je identifikovat oslabené kognitivní funkce, identifikovat silné stránky i slabé stránky jedince, které ovlivňují učební procesy, identifikovat účinné výukové postupy a formy zprostředkování, které vedou ke změně kognitivních funkcí, identifikovat pojmy, principy, myšlenkové strategie, které jsou nutné ke změně a definovat krátkodobé i dlouhodobé cíle pro učitele i pro žáka. (Krejčová 2013)

V rámci dynamické diagnostiky je používán sendvičový přístup, má obvykle tři části a zahrnuje následující kroky: **pretest – intervence – retest**, stejně jako dynamické vyšetřování ve Feuersteinově pojetí.

1. **Pretest:** Zadáváme pokyny a zaznamenáváme výsledky. Jak uvádí Málková (2009) jde o skutečně testovou fázi. Žákům se předkládají vybrané úkoly. Ve škole by mohlo být efektivní vybraný testový materiál nebo úlohy zadat nejdříve celé třídě a takto vytipovat jedince pro následující komplexní proces dynamického vyšetřování. S nimi lze pak pracovat individuálně nebo v menší skupině. Získáme informace o aktuálním stavu výkonnosti a učebních dovedností žáka i o jeho samostatném projevu.

2. **Intervence** (společné učení): Ve druhé fázi žák obdrží stejné úkoly, s jejichž pomocí si osvojuje strategie a postupy potřebné pro řešení úkolů, které původně řešil samostatně. Na základě získané odpovědi žáka se realizuje učení, jehož obsah se odvíjí od silných a slabých stránek osoby. V intervenční části vyšetření sledujeme proces učení, jak dítě uvažuje, snažíme se zjistit, na jaké intervence dítě reaguje, co zlepšuje jeho výkon, kolik podpory potřebuje.

Ptáme se: „*Jak jsi na to přišel? Jak tě to napadlo? Co jsi použil? Čím sis pomohl? Co musíš udělat nejdřív? Co potom? Která odpověď by byla nejlépe chybná? Proč jsi použil toto a ne to jiné?*“ Naším záměrem je, aby dítě úkol zvládlo samo. Otázky by dítě měly navést k řešení úkolu, my sledujeme, na co reaguje. Žák řeší úkol za podpory dospělého, který mu poskytuje oporu odstupňovanou podle jeho potřeby od velmi obecně formulovaných až po konkrétní návod. Sledujeme při vyšetření i sami sebe, reflektujeme se, co jsme udělali my, co jsme udělali společně a jak pak dítě reaguje a pracuje.

Dle Málkové (2009) je potřeba **vést žáka k přemýšlení a plánování postupu řešení**: „*Cokoli budeme dělat, nejprve promyslím. Ty mi povíš, jak by bylo třeba podle tebe postupovat, já budu poslouchat a společně se nad tvými návrhy budeme zamýšlet. Já se budu ptát, proč jsi zvolil právě toto řešení a budu ti i pomáhat promýšlet jiná...*“ Pokud vede zbrkllost k chybnému řešení, upozorníme žáka a pomůžeme mu najít zdroj chyby (zdůrazňujeme, že chyba není neschopnost přemýšlet, ale právě důsledek zbrklého, neuváženého chování).

Vedeme žáka k **rozpoznání a definování problému** např. návodnými otázkami, nabízením strategií, kterými může žák hledat, shromažďovat a vybírat důležité informace, vedením žáka k pečlivému zjišťování, porovnávání a vyhledávání vztahů. Zdůvodňujeme např. gramatické chyby, analyzujeme zadání, ptáme se na pojmy, které by mělo zvládat, pojmenováváme postupy práce, zapojujeme další



1. Metodická informace k vyhodnocení poskytování podpůrných opatření 2. - 5. stupně

2. Metodická informace k vyhodnocení doporučení k zařazení žáků do školy dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP

Červenec 2017

myšlenkové postupy, na jiném materiálu se zkusíme naučit to, co potřebujeme (tvar, barvu, velikost).

„V čem jsou stejné? V čem jsou jiné? Můžeme je nějak rozdělit do skupinek?“

Navádíme žáka, aby si na to přišel sám. Přijímáme odpovědi – řešení žáka, a to správná i chybná a směřujeme k zdůvodnění této volby. Učíme žáka zdůvodňovat jeho řešení, objasňovat důvody, která má pro danou volbu: *„Proč jsi postupoval takto... proč si myslíš, že toto řešení je správné... řekni mi dva důvody, proč je tvé řešení správné... všiml sis, že tohle řešení není úplně správné?... řekni mi, proč tvoje řešení není správné... Vedeme žáka k hypotetickému uvažování? „Co by se stalo, kdyby...?“*

Při práci sledujeme:

Projevy žáka: Zajímá nás, jaké obsahy, jaký typ materiálu preferuje při řešení určitého úkolu nebo jaké úkoly mu dělají potíže. Které formě zadaného úkolu dává přednost, která je mu naopak vzdálená (užitím různých forem prezentace úkolu zaměřeného na stejnou operaci můžeme například zjistit, že ji žák dobře ovládá, jestliže má k dispozici obrázkový materiál, ale je v ní neúspěšný, pokud je úkol zadán s užitím slov místo obrázků).

Charakteristiku úkolu: Jaké myšlenkové operace využívá? Nevládá dítě jen tento konkrétní úkol nebo úkoly tohoto typu?

Sebe: Náš vlastní způsob „zprostředkování“ informací. Sledujeme, co se osvědčuje, formy intervence, zprostředkování úkolu a způsob práce (jaká forma intervence byla použita, míra intenzity práce s dítětem).

- b) Pokud v průběhu 1 roku od zařazení žáka do školy (třídy, oddělení, skupiny) zřízené dle §16 odst. 9 pro žáky s LMP dojde k významné změně vzdělávacích potřeb žáka- a to tak, že:
 - A. **Stav žáka vykazuje významné zlepšení** – je třeba vystavit nové Doporučení s adekvátním zařazením žáka do odpovídajícího vzdělávacího programu běžné školy
 - B. **Stav žáka vykazuje významné zhoršení**- je třeba zvážit zařazení žáka do základní školy speciální.

Změna v rozhodnutí o zařazení žáka do vzdělávacího programu musí být vždy podložena výsledky školní práce žáka a závěry posouzení školského poradenského zařízení. Všechny změny jsou pak vždy s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce.