

# RUKOVĚŤ KARIÉROVÉHO PORADCE

**ŽÁKŮ SE SVP - INDIVIDUÁLNÍ  
PLÁNOVÁNÍ A TRANZITNÍ  
PROGRAM**



Jaromír Maštalíř  
Daniela Maštalířová  
Veronika Škopová  
Pavlína Baslerová



Univerzita Palackého  
v Olomouci

# RUKOVĚŤ KARIÉROVÉHO PORADCE

**ŽÁKŮ SE SVP - INDIVIDUÁLNÍ  
PLÁNOVÁNÍ A TRANZITNÍ  
PROGRAM**

Jaromír Maštalíř  
Daniela Maštalířová  
Veronika Škopová  
Pavlína Baslerová

Olomouc 2022

Odborní recenzenti:

Mgr. Aurelia Chábová

PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.

Autorský tým:

Mgr. Jaromír Maštaliř, Ph.D.

Mgr. et Bc. Daniela Maštaliřová, DiS.

Mgr. Veronika Škopová

PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

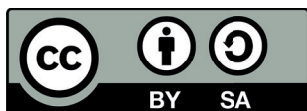
Tato publikace vznikla v rámci projektu Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programů žáků se SVP pro ČR, reg. číslo CZ.02.3.62/0.0/0.0/19\_077/0016805.



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.

I. vydání

© text Jaromír Maštaliř, Daniela Maštaliřová,  
Veronika Škopová, Pavlína Baslerová, 2022

© návrh a grafické zpracování nástrojů PZČ Štěpánka Škopová, 2022

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2022

DOI: 10.5507/pdf.22.24460895

ISBN 978-80-244-6089-5 (tištěná publikace)

ISBN 978-80-244-6090-1 (online: iPDF)

# Obsah

<b>Úvod</b>	<b>5</b>
<b>1 Osoby s těžkým postižením</b>	<b>7</b>
1.1 Charakteristika osob/žáků s těžkým zdravotním postižením	7
1.1.1 Pojem „těžké postižení“	8
1.1.2 Pojem „souběžné postižení více vadami“	11
1.1.3 Pojem „těžké postižení“ z hlediska vymezení kategorie potenciálních účastníků tranzitního programu	12
1.2 Specifika osobnostních zvláštností osob s těžkým postižením a jejich dopady do pracovních kompetencí	15
<b>2 Ukončování školní docházky a plánování přechodu</b>	<b>21</b>
2.1 Uvedení do problematiky – vymezení základních pojmů	21
2.2 Přechod vs. převod	27
2.3 Přechodové domény	28
2.4 Zapojení důležitých osob do procesu plánování	30
2.5 Fáze individuálního plánování	30
2.6 Jednotlivé fáze plánování přechodu	32
2.6.1 Přípravná fáze	32
2.6.2 Setkávání se s žákem, získávání informací, zapojování důležitých osob	32
2.6.3 Příprava na plánovací schůzku	33
2.6.4 Zorganizování plánovací schůzky	34
2.7 Diagnostické nástroje, techniky a metody práce	35
<b>3 Tranzitní program</b>	<b>43</b>
3.1 Vymezení pojmu tranzitní program	43
3.2 Popis procesu a realizace tranzitního programu ve školním prostředí	44
3.2.1 Cílová skupina	44
3.2.2 Klíčoví pracovníci tranzitního programu	44
3.3 Další významné subjekty v tranzitním programu	45
3.3.1 Zaměstnavatelé	45
3.3.2 Vlastní zdroje školy	46
3.3.3 Poskytovatelé sociálních služeb	46
3.3.4 Další zainteresované subjekty	46
3.4 Aktivity tranzitního programu	46
3.5 Realizace tranzitního programu	46
3.6 Tranzitní program jako součást školního vzdělávacího programu	48
3.6.1 Tranzitní program jako součást ročního plánu výuky – ilustrativní příklad	48

<b>4</b>	<b>Hodnocení výsledků ve vzdělávání a plánování zaměřené na člověka</b>	<b>53</b>
4.1	Současné pojetí hodnocení výsledků ve vzdělávání vs. individualizovaný plán přechodu	53
4.1.1	Slovní hodnocení žáků vzdělávaných dle RVP ZŠS	55
4.1.2	Individualizovaný plán přechodu	59
4.1.3	Portfolio žáka jako součást individuálního plánu přechodu	59
4.2	Využití konceptu Plánování zaměřené na člověka v procesu plánování přechodu	61
4.3	Plánování zaměřené na člověka	63
4.4	Nástroje plánování zaměřeného na člověka	65
4.5	Nástroje používané ve fázi mapování	66
4.5.1	Životní příběh	66
4.5.2	Kruh vztahů	68
4.5.3	Hledání správného člověka	72
4.5.4	Můj dobrý a špatný den	74
4.5.5	Moje sny	76
4.5.6	Moje dary a nadání	78
4.5.7	Komunikační záznamová tabulka	81
4.5.8	Důležité z pohledu člověka a z pohledu lidí kolem	84
4.5.9	Profil na jednu stránku	87
4.6	Nástroje používané ve fázi plánování podpory	94
4.6.1	Děje se – neděje se	94
4.6.2	Koblihové třídění	95
4.6.3	Plánovací schůzky zaměřené na člověka	97
4.6.4	Metoda MAPA	99
4.6.5	Metoda CESTA (PATH)	106
4.6.6	Práce s rizikem	109
4.7	Nástroje používané ve fázi realizace plánu	111
4.7.1	Záznam o učení	111
4.8	Nástroje používané ve fázi vyhodnocování plánu	112
4.8.1	Nástroj 4 + 1 otázka	112
	<b>Závěr</b>	<b>116</b>
	Seznam zkratk	123
	Přehled a charakteristika publikačních výstupů projektu	125

# Úvod

Český etymologický slovník popisuje slovo „rukověť“ jako něco, co má ostatním pomáhat, být pomocníkem či prostředkem k uchopení určitého tématu nebo problematiky. V přeneseném slova smyslu je to také něco, co může být v případě potřeby „po ruce“, a to právě těm, kteří to z jakéhokoliv důvodu potřebují (Prošek, 2014).

Předkládaná **Rukověť kariérového poradce žáků se SVP - individuální plánování a tranzitní program** je připravena jako pomocník, jenž má „být po ruce“ právě těm, kteří jsou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v době ukončování jejich školní docházky nablízku. Může se jednat o třídního učitele, výchovného či kariérového poradce, ředitele školy, pracovníka vybraného školského poradenského zařízení či rodiče žáka.

Vznikla jako jeden z výstupů rozsáhlého projektu *Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programů žáků se SVP pro ČR* (realizovaného v letech 2020–2022 na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci).

Ukončování školní docházky a plánování přechodu do další etapy – často již dospělého života žáka – je spojeno s mnoha výzvami i překážkami. Představuje období, které je dozajista spjato s řadou „otazníků“ u všech zúčastněných.

Ambicí předkládaného textu není dávat na tyto otázky jediné správné a zaručené odpovědi, neboť život každého z nás (ať máme, či nemáme zdravotní postižení) je autentický a rozmanitý. Snažíme se však nabídnout vybrané postupy a doporučení právě v oblasti plánování přechodu (tranzitu) u žáků se SVP.

Tomu je také přizpůsoben obsah „průvodce“ – vymezení cílové skupiny žáků, pojetí plánování přechodu, popis tranzitního programu (jako jeho nedílné součásti) či popis principů práce s žákem v rámci plánování zaměřeného na člověka. V závěru rovněž nabízíme popis konkrétních nástrojů a technik práce, které lze při ukončování školní docházky a plánování přechodu s žáky efektivně využít.

Představované nástroje jsou doplněny o skutečné příklady z praxe a zkušenosti našich kolegů – pedagogů, kteří takto se svými žáky v rámci výše uvedeného projektu pracují.

Jim a jejich žákům patří naše velké poděkování za to, že nám dovolili tyto příběhy sdílet. V neposlední řadě bychom velmi rádi poděkovali všem partnerům projektu metodikům tranzitní podpory i ředitelům zapojených škol. Z jejich přístupu a celkového zapálení pro uvedené téma máme upřímnou radost! Mnozí z nich v závěru rukověti rovněž prezentují své dosavadní zkušenosti s oblastí ukončování školní docházky a plánování přechodu (tranzitu) u svých žáků.

Inspirativní čtení za kolektiv autorů přeje  
Jaromír Maštálíř

# 1 Osoby s těžkým postižením

— Pavlína Baslerová —

## 1.1 Charakteristika osob/žáků s těžkým zdravotním postižením

Charakteristickým rysem současných terminologických úvah a praktických řešení ve vztahu k označování osob se zdravotním postižením je obecný ústup od pojmů majících svůj původ v medicíně. Stále častěji jsme rovněž svědky hledání neustále nových pojmů/výrazů i v rámci speciálněpedagogické terminologie. Odborná přesnost či výstižnost jako znak správnosti daného pojmu je stále více doprovázena i společenskými konotacemi. Daný pojem není hodnocen jen z hlediska své odborné správnosti, ale čím dál častěji i z hlediska tzv. společenské přijatelnosti, či dokonce přímo „politické korektnosti“, přičemž hodnotící kritéria pro onu „přijatelnost“ jsou stále více mimo působnost dané vědní disciplíny – v tomto případě speciální pedagogiky.

Zaznamenáváme tudíž složitou situaci, v níž jsou pojmy staré, či jen nedávno zavedené, určitou částí odborné i laické veřejnosti opouštěny. Ne vždy však panuje odborná shoda a rovněž není vždy dostatečný časový úsek pro hledání pojmů nových – obecně přijatelných a užívaných. Nejednoznačnost speciálněpedagogické terminologie, které jsme dnes svědky, je tak svým způsobem přirozeným odrazem měnících se obecných společenských podmínek. Nadále zůstává základním přístupem snaha o zdůraznění „člověka na prvním místě“. Hodnotící/klasifikační kritérium „adjektivum“ je pak skutečným přídatkem stojícím (téměř) vždy až za osobností nositele dané charakteristiky.

Uvedený vývoj jsme označili za přirozený. Na druhé straně se tím značně komplikuje komunikace uvnitř vědní disciplíny, tvorba normativních, metodických i odborných výstupů.

Cílem tohoto textu je **vymezit prostřednictvím užívané terminologie cílovou skupinu žáků, kteří pro své uplatnění na trhu práce** (ti, kteří jsou pracovního



zapojení schopni) a pro zvýšení kvality života (zejména ti, jejichž znevýhodnění je z pracovního uplatnění vylučuje) potřebují podporu.

Důvodem pro toto vymezení je zejména:

- ▶ snaha o sjednocení komunikace,
- ▶ vymezení jednotného odborného jazyka ve výstupech projektu,
- ▶ snaha definovat rozhodující prvek ovlivňující (nejen) pracovní úspěšnost dané skupiny žáků.

### 1.1.1 POJEM „TĚŽKÉ POSTIŽENÍ“

Pojem „těžké postižení“ má v české odborné (speciálněpedagogické) literatuře velmi neurčitý a různě pojmávaný obsah. Marie Vítková (2003, s. 152) chápe těžké postižení jako „komplex omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových sférách a výrazových možnostech“.

Tato definice dává uživatelům širokou možnost výkladu a pro potřeby kategorizace skupiny žáků, kteří mají být příjemci podpory, je velmi ovlivněna osobní zkušeností. Otázkou je, zda je nějaké přesnější vymezení vůbec možné. Pro potřeby normování podpory je však nutné.

Jedním z dokumentů, které by měly průkazně identifikovat pojem těžké postižení, jsou metodické pokyny vztahující se k výkaznictví škol (např. metodický pokyn k výkazu M3 o základní škole), které mají přímý dopad na čerpání státního rozpočtu.

V položkách zaměřených na vykazování žáků podle druhů zdravotního postižení (tabulky statistických výkazů pod čísly VIII a IX) se u položek týkajících se mentálního postižení objevuje rozdělení na středně těžké, těžké a hluboké, s poznámkou, že se jedná o žáky, „kteří nemají souběžné postižení více vadami“. Pomineme-li problém s dalším nevyjasněným pojmem „souběžné postižení více vadami“ (podkapitola 1.1.2), neměl by být se zařazením žáků s mentálním postižením do jednotlivých kategorií problém, neboť to vychází ze standardně realizované diagnostiky.

Jinak je tomu u skupin žáků se sluchovým postižením, zrakovým postižením, se závažnými poruchami řeči a s tělesným postižením. Výkaznictví zde žádá uvést počty žáků s těmito druhy postižení a z nich specifikovat ty, kteří jsou diagnostikováni v rámci těchto postižení jako „z toho těžkým“, přičemž dopady pro výběr a výkon povolání jsou kvalitativně odlišné od skupiny žáků s mentálním postižením.

Ve vykazování žáků se zrakovým postižením by bylo možné řídit se aktuálně zveřejněnou tabelární částí MKN-10, kde jsou pro jednotlivé kategorie využívané pojmy lehká, středně těžká a těžká zraková vada, viz <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/H53-H54>.

Je zřejmé, že pojem zraková vada není totéž jako pojem zrakové postižení/znevýhodnění. Pro vzdělávání jsou důležité i další faktory osobnostní a sociální, i když

vidění (zraková vada) hraje zásadní roli. Možná je zde také prostor pro zamyšlení se nad nutnými změnami ve vykazování žáka se závažným zrakovým postižením v základním a dalším vzdělávání. Zásadní změna ve vykazování v oblasti školství ve středním a vyšším odborném vzdělávání může nastat při hodnocení požadavků na praktickou část výuky. Zde je žák se ZP nejen výrazně omezen ve výběru oborů, ale i u vybraných (doporučených) oborů je často třeba zvolit vyšší stupeň podpůrných opatření (úprava pracoviště, bezpečnost při práci, navýšení časových limitů).

Potřeba zvýšené podpory zejména při praktické výuce se následně promítá do volby povolání a uplatnění na trhu práce. Zde je často třeba podpora poskytovaná v gesci MPSV.

U tělesného postižení se nezdá, že se setkáváme s tím, že pojem těžké postižení (které tedy ze zdravotního hlediska může znamenat omezení pohybu a motoriky všech čtyř končetin) bývá definován v různých systémech různě.

1. Pro účely zdravotnictví se vychází z různých diagnóz a pojem těžké tělesné postižení se spíše neuvádí.
2. V rámci MPSV se rozlišují dopady tělesného postižení do oblasti mobility přidělením průkazu TP, ZTP a ZTP/P, případně příspěvku na péči, přičemž se hodnotí schopnost samostatného života osoby v jejím přirozeném sociálním prostředí v rozsahu 1. stupně (lehká závislost), 2. stupně (středně těžká závislost), 3. stupně (těžká závislost) a 4. stupně (úplná závislost).

Potřeba klasifikace a třídění závažnosti postižení ve školství vyplývá z nutnosti nastavit adekvátní stupeň podpory promítající se nejen do podpory samotného vzdělávání, ale také do přípravy na povolání vedoucí ke skutečnému zařazení do pracovního procesu. U klientů s tělesným postižením se však k jednotné klasifikaci nedopracujeme. Jedná se totiž o příliš širokou skupinu klientů s vysokou variabilitou postižení a onemocnění. Značnou část dopadů ve vzdělávání lze kompenzovat podpůrnými opatřeními, při volbě povolání se však situace mnohdy dramaticky mění.

Pokud žák není kognitivně vybaven tak, aby zvládal nároky studijního oboru s maturitou, zásadně se mění jeho možnosti zapojení do učňovského školství (zaměření na zvládnání manuálních činností může být v přímém rozporu s fyzickými možnostmi jedince). U žáků s tělesným postižením, často s diagnózami, které bychom neoznačili jako vyloženě těžké, zjišťujeme, že dopad do volby povolání je výrazně větší než do vzdělávání na základní škole. V nabídce oborů v příloze č. 1 k nařízení vlády č. 211/2010 jsou uvedeny pod čísly 1 až 28 zdravotní problémy limitující doporučení na střední školy, která vydávají lékaři žákům před odevzdáním přihlášek ke studiu. Žáků s tělesným postižením a žáků zdravotně znevýhodněných se týkají body 1 až 19 a bod 25. To znamená, že z 28 bodů je 20 limitujících pro žáky s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním. Pro tyto žáky bude třeba nastavovat zcela specifické podmínky a podpory, aby se jim podařilo alespoň některé obory s podporou a úpravou zvládnout.

Ještě komplikovanější je pak zařazování těchto žáků do praxe. Mnoho z nich je v běžném pracovním procesu nezaměstnatelných. Pokud bychom odvíjeli pojem těžké postižení v pracovním procesu od dopadů a zaměstnatelnosti, pak by se právě tyto problémy měly promítnout i do definice těžkého postižení.

Není tedy zřejmé, podle jakých parametrů přistupovat k zařazování žáků do skupin „postižení“ a „těžké postižení“.

Podobně komplikovaná je situace u vykazování žáků s poruchami autistického spektra. Zde statistický výkaz vůbec nespécifikuje závažnost postižení. Obecně je totiž autismus považován za postižení těžké. Do identifikátoru uváděného v doporučení ke vzdělávání pracovníci uvádějí tzv. lehké dopady do vzdělávání a těžké dopady do vzdělávání. Nikde však není uveden žádný parametr, který dokáže míru dopadů do vzdělávání rozlišit, navíc chybí tzv. dopady střední závažnosti. Zařazení do jednotlivých „skupin“ závisí zcela na empirii poradenských pracovníků, což může vést k rozdílným výkladům v jednotlivých školských poradenských zařízeních (ŠPZ).

Metodický list pro školská poradenská zařízení určený k zařazování žáků do kategorií zdravotních znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání – terminologický výklad pojmů k l. 9. 2016 (Národní ústav pro vzdělávání, 2016) nikde nespécifikuje, jakým způsobem mají být žáci s těžkým postižením identifikováni.

Logicky se nabízí vysvětlení, že závažnost postižení bude uvedena v doporučení ke vzdělávání, které vydává školské poradenské zařízení a které disponuje jasným vymezením pojmu těžké postižení daným závazným metodickým materiálem.

V návaznosti na legislativně ukotvené právo žáka na podpůrná opatření (§ 16, novela školského zákona č. 82/2015 Sb.) byla pro potřeby ŠPZ vydána Metodika pro vyplňování identifikátoru znevýhodnění (Národní ústav pro vzdělávání, 2016). Ta je vodítkem pro uvedení identifikátoru, který vystihuje postižení z hlediska vzdělávání lépe než pouze uvedením, že je vada lehká, středně těžká nebo těžká, kdy se vychází (zejména u smyslových postižení) z lékařské diagnózy.

U jednotlivých znevýhodnění je tomu následovně:

**Tab. 1:** Identifikace závažnosti dopadů zdravotního postižení do vzdělávání

Druh znevýhodnění	Dopady			
	Mírné	Středně těžké	Těžké	Velmi závažné
mentální	ano (LMP)	ano (STMP)	ano (TMP)	ano (HMP)
sluchové	ano (jen vyžadující PO)	ano	ano	ano (neslyšící)
zrakové	ano (jen vyžadující PO)	ano	ano	ano (nevidomí)
NKS	ano (jen vyžadující PO)	ano	ano	ne

Druh znevýhodnění	Dopady			
	Mírné	Středně těžké	Těžké	Velmi závažné
tělesné	ano (jen vyžadující PO)	ano	ano	ne
poruchy chování	ano (jen vyžadující PO)	ano	ano	ne
poruchy učení	ano (jen vyžadující PO)	ano	ano	ne
autismus	ano	ne	ano (mimo dg. dětský autismus)	ne
			ano	

Je logické, že u znevýhodnění spočívajících v tělesném postižení, narušené komunikační schopnosti, poruchách učení a chování není určen samostatný identifikátor. Avšak absence určení středně závažných dopadů poruchy autistického spektra (shodně absentující v zahajovacích výkazech i v identifikátoru) je znepokojivý. Ve skutečnosti tento fakt závažně komplikuje práci školských poradenských pracovníků. V důsledku to znamená, že naprostá většina klientů s PAS odchází – možná zbytečně – ze ŠPZ s identifikátorem odkazujícím na závažné dopady do vzdělávání.

Z uvedeného je zřejmé, že provázanost pojmu „těžké postižení“ se školskými normami je minimální a identifikace těchto žáků více méně záleží pouze na míře altruismu každého poradenského pracovníka (případně na striktních instrukcích zřizovatele ŠPZ vedeného snahou snížit finanční náklady na podpůrná opatření).

Neurčité vymezení pojmu „těžké postižení“ může mít kromě vlivu na využitelnost dat statistických výkazů MŠMT ČR také dopad ekonomický.

**Pro potřeby vymezení pojmu těžké postižení v našem projektu, kde těžkým postižením chápeme ztíženou či neexistující možnost samostatného přechodu ze světa školy do světa práce, případně přechodu do další etapy života mimo systém školství, je pojem těžké postižení uchopený z perspektivy školského výkaznictví nevyužitelný.**

### 1.1.2 POJEM „SOUBĚŽNÉ POSTIŽENÍ VÍCE VADAMI“

O definování výše uvedeného pojmu se snaží přední odborníci české speciální pedagogiky již mnoho let. Často se můžeme setkat s pojmy jako „kombinované postižení“ či „vícečetné postižení“, které jsou chápány identicky s pojmem souběžné postižení více vadami.

Lili Monatová (1990, s. 26) uvádí, že jde o „kombinované neboli sdružené defekty do různých oblastí, které jsou mnohočetné. Nejčastěji se vyčleňuje slepohluchota, defekt pohybový a zrakový, pohybový a sluchový, pohybový a řečový, duševní a zrakový a dále kombinace různých organických defektů s neurotickými projevy“.

Další autoři (např. Švarcová, 2013; Teplá, 2012) tyto pojmy používají, ale nevyvětlují je.

Školský zákon i školská statistika operují výhradně s pojmem „souběžné postižení více vadami“.

MŠMT ČR v roce 1997 vymezilo pojem souběžné postižení více vadami následovně: „Za vícenásobně postiženého se považuje dítě, respektive žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu.“ (Věstník MŠMT č. 8/1997, čj. 25602/97-22).

Aktuálně však chybí metodika, která by poradenské pracovníky instruovala v tom, jakého žáka „vykazovat“ jako žáka s vícečetným postižením.

Praxe vykazuje, že aktuálně nejvíce respektovanou definicí souběžného postižení je definice nestora české speciální pedagogiky Miloše Sováka (1986). Ten uvádí, že jde o „kombinaci postižení jako sdružení několika vad u téhož jedince, kde určujícím činitelem závažnosti vady je spíše hledisko metodické než etiologické“. Tato definice je v souladu s aktuálně realizovanou praxí, která před kauzální nezávislostí jednotlivých znevýhodnění upřednostňuje potřebu nastavit podpůrná opatření ve prospěch žáka komplexně – bez ohledu na druh postižení (např. je zřejmé, že narušená komunikační schopnost žáka se sluchovým postižením má kauzální závislost, přesto je tento žák často vykazován jako vícenásobně postižený, protože jinak nelze žákovi se sluchovým postižením doporučit pomůcku určenou pro žáka s NKS).

**Pro vymezení cílové skupiny žáků, se kterými pracujeme v rámci našeho projektu, je však tato definice poměrně nevyhovující.**

### **1.1.3 POJEM „TĚŽKÉ POSTIŽENÍ“ Z HLEDISKA VYMEZENÍ KATEGORIE POTENCIÁLNÍCH ÚČASTNÍKŮ TRANZITNÍHO PROGRAMU**

Jak již bylo uvedeno, žádná z výše uvedených definic nevystihuje charakteristiku cílové skupiny žáků, kteří jsou potenciálními příjemci podpory v podobě tranzitního programu.

Po řadě odborných diskusí byl přijat závěr koncipovat tuto skupinu částečně nejen na základě znevýhodnění žáka, nýbrž zároveň vycházet z jeho vzdělávací dráhy.

Cílová skupina tak byla popsána následovně:

**Tab. 2:** Cílová skupina potenciálních příjemců tranzitního programu

Stupeň školy	Typ školy	Postižení žáka	Charakteristika skupiny a odhad procentuálního zastoupení v potřebě TP
Základní vzdělávání	ZŠSp	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci se StMP, TMP</li> <li>• v kombinaci s PAS, závažným smyslovým i tělesným postižením</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci opouštějící po základním vzdělání školský systém (100%)</li> <li>• žáci pokračující ve vzdělávání na SŠ (10%)</li> </ul>
	ZŠ – minimální úroveň očekávaných výstupů	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci s LMP</li> </ul>	
	ZŠ – očekávané výstupy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci z nepodnětného sociokulturního prostředí</li> <li>• žáci ukončující školní docházku v nižším než v 9. ročníku</li> <li>• žáci s OMJ s nedostatečnou znalostí ČJ</li> </ul>	
Střední vzdělávání	Praktická škola (obor vzdělání kategorie C)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci s MP, PAS, souběžným postižením více vadami se závažnými dopady do vzdělávání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100% absolventů PŠ</li> </ul>
	Učební obory kategorie E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci s LMP</li> <li>• žáci se souběžným postižením více vadami se středně závažnými dopady do vzdělávání zejména v kombinaci se sociálním znevýhodněním</li> <li>• žáci s těžkým smyslovým nebo tělesným postižením, NKS, SPUCH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50% absolventů</li> <li>• 100% žáků ukončivších vzdělávání předčasně</li> </ul>
	Střední školy kategorie J	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci se zdravotním postižením bez kombinace s mentálním postižením</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50% absolventů</li> <li>• 100% žáků ukončivších vzdělávání předčasně</li> </ul>
	Učební obory kategorie H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci se souběžným postižením více vadami se středně závažnými dopady do vzdělávání zejména v kombinaci se sociálním znevýhodněním</li> <li>• žáci s těžkým smyslovým nebo tělesným postižením, NKS, SPUCH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10% absolventů</li> <li>• 100% žáků ukončivších vzdělávání předčasně</li> </ul>

Stupeň školy	Typ školy	Postižení žáka	Charakteristika skupiny a odhad procentuálního zastoupení v potřebě TP
Střední vzdělávání	Střední školy s maturitní zkouškou	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žáci se souběžným postižením více vadami se středně závažnými dopady do vzdělávání zejména v kombinaci se sociálním znevýhodněním</li> <li>• žáci s těžkým smyslovým nebo tělesným postižením, NKS, SPUCH</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 % absolventů</li> <li>• 50 % žáků ukončivších vzdělávání předčasně</li> </ul>

Z uvedeného vyplývá:

1. Tranzitní program by se měl realizovat u naprosté většiny žáků, kteří jsou ohroženi předčasným odchodem ze vzdělávání bez ohledu na míru jejich speciálních vzdělávacích potřeb.
2. V souladu se zaměřením tranzitního programu, který není chápán pouze jako prostředek k přestupu žáka ze světa školy do světa práce, má tranzitní program zásadní postavení i v plánování dalšího vzdělávání těch skupin žáků základních škol, kteří k tomu potřebují podporu. Zde se tranzitní program může krýt do velké míry s kvalitním kariérovým poradenstvím – tedy takovým, které není založeno pouze na sdělování informací, ale zahrnuje také konkrétní aktivity, jako jsou osobní plánování, exkurze, stáže aj. a podpora dalších oblastí života žáka (viz kap. 2.3 Přejížděcí domény).
3. Tranzitní program je strategií pro fungování praktických škol a jeho zavedení do jejich kurikula navrátí tyto školy jejich skutečnému poslání.
4. Tranzitní program je výhodný i pro řadu žáků učebních oborů (zejména kategorie E). Jde o skupinu žáků s vysokou mírou problematického postoje ke vzdělávání a k pracovnímu uplatnění a s disproporcemi v oblasti samostatnosti a sebehodnocení. Intenzivní podpora prostřednictvím tranzitního programu může mj. zvýšit uplatnitelnost těchto absolventů na trhu práce.
5. Mezi absolventy maturitních oborů středních škol i mezi absolventy vysokých škol je množina žáků zejména s těžkým smyslovým a tělesným postižením, která spolu s rapidně se zvyšujícím počtem osob s duševním onemocněním nenachází přes svou vysokou odbornost místo ve světě práce.
6. U žáků základních škol jde v tranzitním programu primárně o podporu vedenou ve prospěch dalšího vzdělávání.
7. U žáků učebních oborů, oborů kategorie J a maturitních oborů středních škol se primárně počítá s tranzitním programem zacíleným na přechod do světa práce.
8. Míra dopadů postižení žáků praktických škol do jejich vzdělávání a života obecně je rozhodujícím faktorem pro to, zda tranzitní program povede k přechodu do světa práce či k přechodu do další etapy života bez pracovního uplatnění (ke zvýšení kvality života).

9. Tranzitní program by měl být základnou pro spolupráci v oblastech zdravotnictví, školství a MPSV.

Pro potřeby našeho projektu bude v jeho výstupech používán pojem těžké postižení jako „zkratka“, pod níž je míněn žák, který po ukončení některého stupně vzdělávání potřebuje k nastartování další dráhy (vzdělávací, pracovní, osobní) profesionální podporu prostřednictvím tranzitního programu.

## 1.2 Specifika osobnostních zvláštností osob s těžkým postižením a jejich dopady do pracovních kompetencí

Je poměrně velmi složité uvést výčet specifíků, která se vážou k osobnostem jedinců se zdravotním postižením. Stejně jako nelze intaktní společnost charakterizovat pouze jednou „univerzální“, jednoznačnou klasifikací, projevuje se síla individuality každého jedince také u osob s postižením. Následně uvedené charakteristiky tak pouze schematicky popisují specifika, která se mohou vyskytovat u osob z výše uvedených skupin (potenciálních adeptů tranzitního programu).

Je nutné mít na paměti, že významnost následně uvedených specifíků je zpravidla ovlivněna:

- ▶ závažností samotného postižení,
- ▶ kvalitou sociálního zázemí (včetně vzdělávacího),
- ▶ osobnostním nastavením jedince.

### Jedinci s mentálním postižením

Podle Valenty (2020) jsou průvodními rysy osobnosti s mentálním postižením zpravidla:

- ▶ preference konkrétního myšlení,
- ▶ problémy s pamětí ve fázi zapamatování a uchování zapamatované informace,
- ▶ nestálá pozornost,
- ▶ snadná unavitelnost,
- ▶ citová závislost, emoční labilita,
- ▶ snížená reálnost v sebehodnocení (nereálné aspirace),
- ▶ problém v komunikaci související zejména s nedostatečnou slovní zásobou a dysgramatismy.

Míra těchto projevů může být u žáků s oslabením kognitivního výkonu či u žáků s lehkým mentálním postižením s dobrou adaptabilitou poměrně nenápadná a pracovní proces nemusí nijak ovlivnit. Tito jedinci v rámci předprofesní přípravy zpravidla absolvují učební obor s výučním listem (kategorie H i E), který je dokáže připravit na zvládnání pracovních povinností tak, že je v dospělosti



zaměstnavatel vůbec nemusí identifikovat jako pracovníky se znevýhodněním. Tito zaměstnanci se objevují převážně na otevřeném trhu práce. Jejich pracovní úspěšnost často ovlivňuje jejich manuální účinnost a úroveň jejich sociálního začlenění. A právě nízká úroveň adaptability spolu s nízkou podporou ze strany rodiny činí ze žáka s oslabením kognitivního výkonu či s lehkým mentálním postižením adepta tranzitního programu.

Výše uvedené charakteristiky mohou být u osob se středně těžkým mentálním postižením dominantní a do velké míry mohou ovlivňovat jejich pracovní uplatnitelnost. Mohlo by se zdát, že tyto osoby najdou pracovní uplatnění (pokud vůbec) pouze na chráněném trhu práce. Kvalitní tranzitní program však může vést i k pracovnímu uplatnění na otevřeném trhu práce. Zkušenosti (např. Domov na zámku Bystře u Poličky) ukazují, že při dobře zvládnuté podpoře mohou lidé se středně těžkým mentálním postižením najít své uplatnění i na otevřeném trhu práce. Podpůrný tranzitní program v těchto případech může mít velmi dlouhodobý (popř. trvalý) charakter.

Tranzitní program nalezne své uplatnění i u osob s těžkým mentálním postižením. Zde však jde zejména o program, který nesměřuje na pracovní trh, ale sleduje zvýšení kvality života jedince.

### **Žáci se smyslovým (zrakovým a sluchovým) postižením**

Závažnost smyslového postižení (ať už zrakového, či sluchového) poměrně analogicky souvisí se specifickými projevy těchto žáků. Osobnostní nastavení, podpora rodiny, kvalita vzdělávání však dokážou míru těchto projevů změnit.

Krhutová (in Michalík, 2011) uvádí specifické projevy osob se zrakovým postižením

1. na fyzické úrovni:
  - ▶ bolesti hlavy,
  - ▶ bolesti oka,
  - ▶ nepříznivé reakce na intenzitu světla,
  - ▶ nenavázání očního kontaktu,
  - ▶ jiné držení těla,
  - ▶ kývavé pohyby, mnutí očí;
2. na psychosociální úrovni:
  - ▶ vyšší míra unavitelnosti,
  - ▶ zvýšená psychická labilita
  - ▶ obtíže v sociálním kontaktu způsobené odlišnou gestikou,
  - ▶ problémy v komunikaci způsobené sníženou identifikací neverbálního projevu.

Specifika v jednání lidí se sluchovým postižením se projevují zejména v oblasti komunikace, a to jak ve fázi porozumění (slyšenému projevu i čtenému textu), tak v oblasti produkce řeči. Komplikací může být potřeba zajištění komunikace s neslyšícím prostřednictvím tlumočení do českého znakového jazyka.

Je zřejmé, že stejně jako u ostatních postižení může být pracovní výkon ovlivněn i zvýšenou unavitelností člověka se smyslovým postižením. Do nepříjemných situací může člověka se sluchovým postižením přivést také aktuální nefunkčnost kompenzační pomůcky (např. nefunkční baterie v naslouchadle).

Dopady uvedených specifík u lidí se smyslovým postižením mohou být poměrně dobře kompenzovány úpravou pracovního prostředí. Přesto, jak uvádí Potměšil (in Michalík, 2011, s. 372), „např. v Praze pracovali muži i ženy se sluchovým postižením jako pomocný personál v jednom z luxusních hotelů, a to bez ohledu na směr a úroveň profesionální přípravy“. Naději na zlepšení situace naopak identifikovali pracovníci pražské pobočky Tyfloservisu, kteří v diskusi uvedli, že vhodnou pracovní pozicí pro osoby se zrakovým postižením je ta, kterou alespoň jeden jedinec se zrakovým postižením úspěšně vyzkoušel.

Z uvedeného vyplývá, že tranzitní program, v jehož rámci jsou upraveny pracovní podmínky (zejména světelné, akustické a bezpečnostní), může být pro úspěšnost pracovního uplatnění lidí se smyslovým postižením zásadní.

### **Žáci s tělesným postižením**

Zcela odlišná je situace v popisu osobnostních specifík lidí s tělesným postižením. Pod tímto pojmem se totiž sdružuje velké množství jednotlivých diagnóz a vymezit charakterizující výčet společných specifík je téměř nemožné. Novosad (in Michalík, 2011) uvádí následující charakteristiky (je však zřejmé, že v žádném případě nejde o výčet všech dopadů, které se u lidí s tělesným postižením či závažným onemocněním objevují):

- ▶ snížení nebo ztráta schopnosti pohybu,
- ▶ problematická koordinace pohybů,
- ▶ pohybové stereotypy,
- ▶ narušení jemné motoriky,
- ▶ specifika ve stravování,
- ▶ potřeba pravidelné rehabilitace,
- ▶ závislost na podpoře jiné osoby,
- ▶ poruchy sebepojetí,
- ▶ emoční labilita,
- ▶ komunikační bariéry,
- ▶ snížení sociálních zkušeností spjaté s nižší mírou samostatnosti a vyšší mírou závislosti na druhé osobě,
- ▶ vyšší unavitelnost.

Při přípravě pracovního začlenění člověka s tělesným postižením do pracovního procesu přistupuje k uvedeným charakteristikám často navíc nutnost mnohdy i finančně náročně upravit pracovní prostředí tak, aby bylo bezbariérové. I zde může tranzitní program, v jehož rámci zaměstnavatel pracovní prostředí upraví, sehrát zásadní roli v zaměstnání klienta s tělesným postižením. I zde se naplňuje známé úsloví, že kde je vůle, tam je i cesta. Svědčí o tom řada příkladů, kdy

zaměstnavatel vyvine často velké úsilí v úpravě pracovního prostředí pro svého zaměstnance, který se do práce vrací po prodělané nemoci či závažném úrazu. Sociální vazby mezi spolupracovníky tak dokážou mnohdy nahradit tranzitní program při návratu jedince po těžkých úrazech či onemocnění na původní pracovní místo či alespoň na jinou pracovní pozici do téhož kolektivu.

### **Žáci s poruchou autistického spektra**

Také u jedinců s poruchou autistického spektra se můžeme často setkat s tím, že podpora, která žákovi s PAS efektivně pomáhala překonat dopady poruchy do vzdělávání, není efektivní ve vztahu k výkonu jeho pracovní činnosti.

Jak uvádějí autoři Katalogu podpůrných opatření (Žampachová, Čadilová et al., 2015), dopady poruchy autistického spektra se objevují zejména v oblastech:

- ▶ sociálního chování,
- ▶ komunikace,
- ▶ představitosti a specifických zájmů,
- ▶ emocionality,
- ▶ nespecifického chování.

Všechny výše uvedené kategorie projevů mají jedno společné – na laickou veřejnost působí v nejlepším případě jako nepochopitelné, v tom horším jako ohrožující. Pakliže pomineme souběh různých neuro-vývojových i některých psychických onemocnění u poměrně vysokého procenta osob s PAS (ostatně kombinaci vad jsme neuváděli ani u výše uvedených kategorií postižení), najdeme v této skupině klientů vysoké procento těch, kteří si své místo bez podpory tranzitního programu hledají jen velmi obtížně.

### **Žáci s problémy v komunikaci (NKS a SPU)**

Na první pohled by se mohlo zdát, že lidé s narušenou komunikační schopností či specifickými poruchami učení se se svým hendikepem vyrovnali díky podpoře ve školním věku a žádné podpůrné služby při přechodu ze světa školy do světa práce nebudou potřebovat. Pravdou je, že kvalitní kariérové poradenství, které pracuje s korelací zájmů a schopností jedince, by mělo předem eliminovat ty pracovní pozice, v nichž přetrvávající nedostatky v komunikaci mohou být na překážku úspěšnému pracovnímu uplatnění.

V souvislosti s tranzitním programem zmiňujeme tuto skupinu klientů zejména proto, že projevy NKS a SPU mohou být další skupinou překážek komplikujících přechod do světa práce u osob s jiným (výše uvedeným) zdravotním postižením.

### **Žáci s vícenásobným postižením**

V kategorii klientů s vícenásobným (kombinovaným) postižením, u kterých je obecně potřeba podpory vyšší než u těch, kteří „mají jen jedno postižení“, bude

vyšší i potřeba tranzitního programu. A to jak co do četnosti případů, ve kterých bude TP poskytován, tak co do nutnosti brát při samotném tranzitu v úvahu všechna omezení i dopady, které zdravotní stav jedince a jeho sociální status provázejí.

### **Žáci nemotivovaní ke vzdělávání a k zapojení do pracovního procesu**

Poslední skupinou (ne však co do počtu či významu) jsou jedinci, u nichž nemožnost zapojit se do dalšího vzdělávání či do pracovního procesu není zapříčiněna jejich zdravotním stavem, nýbrž zejména jejich sociálním statutem a sociálními návyky, se kterými k volbě studia či zaměstnání přicházejí. Jak uvádí Lábusová (in Katalog podpůrných opatření, 2015): „Příčiny sociálního znevýhodnění jsou vždy spojené s širším kontextem žákova života.“

Po společenských změnách v roce 1989 dnes v České republice vyrůstá již třetí generace. A děti či vnuci těch, kteří nikdy nepracovali (nebo pracovali nepravidelně, zpravidla v pracovních pozicích ohodnocených minimálními příjmy) a prožívají svůj život díky podpoře sociálních dávek, nejsou často motivováni k tomu, aby změnil životní stereotyp svých rodin.

Do této skupiny však mohou také patřit klienti s odlišným mateřským jazykem – nejohroženější pak bude skupina těch, kteří do České republiky přišli ke konci své vzdělávací dráhy a neznalost vyučovacího jazyka jim může výrazně zhoršit vyhlídky na úspěšné ukončení studia a na získání práce odpovídající jejich schopnostem a dovednostem.

Kvalitně nastavené kariérové poradenství spolu s tranzitním programem může takovou šanci do jejich života přinést.

Z uvedeného vyplývá, že určit jednoznačně skupinu, jejíž členové podle své charakteristiky spadají do cílové skupiny příjemců tranzitního programu, je téměř nemožné.

Při práci s klienty, kteří se chystají na přestup ze života školy do světa práce či do světa zajišťujícího přiměřenou kvalitu života, je třeba mít na paměti, že existují rizika, která tuto „přestupovou šanci“ výrazně snižují, či ji zcela eliminují.

Proto je třeba ke zvažování potřeby tranzitního programu přistupovat se znalostí individuálních možností, schopností a dovedností každého jedince. Tam, kde vnímáme při neposkytnuté podpoře ohrožení šancí, je naší profesní povinností snaha o zajištění takové podpory, jakou nabízí tranzitní program.

## LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

- FELCMANOVÁ, L. a M. HABROVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MICHALÍK, J., 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
- MONATOVÁ, L., 1990. *Speciální pedagogika: určeno pro posl. fak. filozof.* Praha: SPN. Učební texty vysokých škol. ISBN 80-210-0164-X.
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2016. *Metodický list pro školská poradenská zařízení. Zařazování žáků do kategorií zdravotního znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání: Terminologický výklad pojmů (Výklad pro užívání číselníku) k 1. 9. 2016*. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/Amail/1608/ Metodicky\\_list\\_k\\_zarazovani\\_zaku\\_podle\\_16\\_odstavec\\_9.doc](http://www.nuv.cz/uploads/Amail/1608/ Metodicky_list_k_zarazovani_zaku_podle_16_odstavec_9.doc) [cit. 21. 5. 2019].
- SOVÁK, M., 1986. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: SPN. Knižnice speciální pedagogiky.
- ŠVARCOVÁ, I., 2013. *Základy speciální pedagogiky – metodická příručka*. Praha: Parta.
- TEPLÁ, M., 2012. *Vzdělávací program pro celoživotní učení osob s těžkým mentálním postižením v kurzech aktivního centra*. Praha: Humanitas-Profes.
- VALENTA, M., 2020. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5715-4.
- VÍTKOVÁ, M. (Ed.), 2003. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: základy, teorie, praxe: učební text k projektu „Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce“, realizovaného v rámci evropské iniciativy EQUAL a s její finanční podporou*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-07-1.
- ŽAMPACHOVÁ, Z. a V. ČADILOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4669-1.

# 2 Ukončování školní docházky a plánování přechodu<sup>1</sup>

— Jaromír Maštalíř —

## 2.1 Uvedení do problematiky – vymezení základních pojmů

V našich podmínkách je největší similarita dané problematiky spojována s pojmem „*tranzitní program*“<sup>2</sup>. V tranzitních programech je však obsah činností a postupů zaměřen primárně na oblast rozvoje klíčových kompetencí směrem k zaměstnávání a zaměstnatelnosti osob se speciálním vzdělávacími potřebami (SVP) / zdravotním postižením. Téma spojené s možností zaměstnání je samozřejmě v procesu plánování přechodu také řešeno, není to však téma jediné. Nalezení či udržení zaměstnání není hlavním výsledkem/výstupem procesu plánování přechodu, jako je tomu právě v tranzitních programech.

Zatímco ideálním výstupem předprofesní a profesní přípravy je absolvent mající vlastní zaměstnání, výstupem procesu plánování přechodu je **příprava žáka na jednu z etap běžného (ideálně samostatného) života po škole**, v níž je disponování prací jednou z více dimenzí životní spokojenosti – kvality života – samostatnosti. Koncept plánování přechodu využívá vždy akčního potenciálu žáka ve smyslu jeho možností, schopností, dovedností a znalostí. Dále se velmi usilovně pracuje s mírou potřebné podpory k dosahování těch cílů, které byly v průběhu procesu plánování sestaveny.

Na **plánování přechodu** lze proto nahlížet jako na podpůrný, specificky orientovaný poradenský proces, ve kterém je cíleně pracováno s ukončováním školní

---

<sup>1</sup> Převzato z: MAŠTALÍŘ, J. (2021). *Kam dál? Ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého.

<sup>2</sup> Více o tranzitním programu na s. 43–51.

docházky u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a blízcím se odchodem žáka z prostředí školy do další etapy (ideálně co možná nejvíce samostatného) života. Je to interaktivní, dynamický proces vyžadující dlouhodobou a pravidelnou kooperaci založenou na interdisciplinární i transdisciplinární spolupráci všech důležitých osob/odborníků.

Klíčovou roli zde sehraává profesionál (tzv. koordinátor plánování přechodu), který na základě vzájemné partnerské spolupráce poskytuje žákovi, jeho zákonným zástupcům i dalším osobám tento proces facilitujícím patřičné informace, rady, vedení a podporu. Tato podpora je poskytována průběžně a pravidelně s akceptací žáka jako nejdůležitějšího subjektu celého procesu. Vždy se usiluje o co největší míru zapojení žáka do celého procesu plánování přechodu. Proces plánování přechodu by měl být započat alespoň dva roky (ideálně tři roky) před odchodem žáka ze školy. Jeho intenzita by měla postupně narůstat tak, aby se zlepšila schopnost žáka (i jeho blízkých osob) se v aktuální životní situaci lépe (z)orientovat a na odchod ze školy se co nejlépe připravit. Současně je možné přijmout určitá rozhodnutí vymezená akceptací odpovědnosti za důsledky takových rozhodnutí.

Cílem procesu plánování přechodu je společně hledat a zjišťovat životní cíle konkrétního žáka, znát a diagnostikovat potřeby (především dysfunkční), včetně možností další seberealizace i míry potřebné podpory nutné k dosažení těchto cílů. Smyslem procesu plánování přechodu je zajistit co nejvhodnější dostupné a dosažitelné podmínky pro co možná nejvíce plynulý (a v dostatečné době předem dobře připravený) přechod (odchod) žáka ze školy do další etapy jeho života.

Administrativním/evaluačním výsledkem/výstupem celého procesu je vytvořený dokument – plán přechodu. Jedná se o kombinaci určitého portfolia žáka – informace o tom, co si žák dál po škole (ne)přeje dělat, co jej baví, jaké má sny a v čem by se chtěl i s pomocí druhých dál rozvíjet. Plán přechodu tedy obsahuje konkrétní cíle žáka, včetně definování případné míry potřebné podpory k dosažení těchto cílů.

Vzhledem k tomu, že pojem „**běžný život**“ je všeobecně používán bez konkrétního vymezení (nikoliv jako „terminus technicus“), parafrázujeme v úvodu této kapitoly pojetí běžného života podle Chába (2004), se kterým se rovněž ztotožňujeme:

- ▶ běžný život je prostředí, ve kterém se cítíme bezpečně;
- ▶ máme možnost žít se svou rodinou, ve své domácnosti, ve své obci;
- ▶ máme možnost přítomné i budoucí volby, která ovlivňuje náš život, včetně vlastního výběru druhu poskytovaných služeb;
- ▶ máme možnost udržovat smysluplné vztahy se členy rodiny, přáteli a dalšími lidmi;
- ▶ máme možnost navštěvovat místní školy, mít svou práci a účastnit se aktivit založených na individuálním nadání, zájmu a volbě;

- ▶ máme možnost účastnit se jakékoliv aktivity v obci podle své volby (církve, kluby, spolky apod.);
- ▶ máme možnost přístupu ke stejným službám jako všichni ostatní občané pro uspokojení svých denních potřeb.

Mezi prvními, kdo vůbec pojem přechod a problematiku plánování přechodu vymezil, byl americký vládní zmocněnec Andrew S. Halpern z Council for Exceptional's Division on Career Developmental and Transition (Halpern in Wehman, 2001). Halpern poukazoval na skutečnost, že přechod žáka se zdravotním postižením ze školy do další etapy života by měl odrážet i změnu ve společenském statusu i změnu sociálních rolí, které tento dospívající člověk se zdravotním postižením bude zastávat v běžné komunitě. Role se týkají zejména oblasti:

- ▶ zaměstnávání,
- ▶ dalšího vzdělávání,
- ▶ správy vlastního majetku,
- ▶ života v domácnosti,
- ▶ života v komunitě.

Veškeré aktivity v procesu plánování přechodu musí tedy přirozeně směřovat k tomu, aby byl mladý člověk (žák se zdravotním postižením) co nejvíce podporován k náležitému zapojení se do běžné komunity a prožívání uspokojivých osobních i sociálních vztahů. Proces zvyšování efektivity přechodu by měl rovněž zahrnovat účast na koordinaci školních programů, poskytování sociálních služeb a podporu vycházející z přirozeného společenství tohoto člověka se zdravotním postižením. Téma je tak úzce spojeno s potenciálem žáků se SVP naplňovat vlastní (sebe)realizaci v běžné společnosti.

V minulosti byly tyto možnosti natolik omezené, že se jednoduše očekávalo využívání stávající tradiční sociální podpory, a to i přes její značně limitované možnosti. Přitom posun směrem k personalizaci a individuální podpoře mladých lidí se zdravotním postižením má také dopad na jejich kvalitu života (což je v dnešní době i v kontextu této cílové skupiny osob velmi diskutované téma). Dobře naplánovaná podpora v období ukončování školní docházky, která bude přímo „šitá na míru“, může žákům se zdravotním postižením vytvořit vhodné příležitosti žít v dospělém věku běžný život občana se stejnými právy, jaká mají ostatní (The National Children's Bureau, 2011).

Podle Halperna (in Wehman, 2001) by plánování přechodu ze školy do další etapy života žáka mělo postupně začít již na konci mladšího školního věku a mělo by se stát trvalou součástí jeho profesního a občanského rozvoje. V plném rozsahu by se měl přechod/odchod ze školy začít plánovat **nejpozději od 14 let** a žáci se zdravotním postižením by měli být v tomto procesu co nejvíce podporováni ve snaze o maximálně možné převzetí odpovědnosti za tento proces z jejich strany. McLeod (2002) rovněž souhlasí s tím, že by se s přípravou na přechod ze školy mělo u žáků se zdravotním postižením začít v období čtyř až pěti let před ukončením školy. **Intenzita** plánování přechodu a příprav na odchod ze školy



by se pak měla **s každým dalším školním rokem postupně zvyšovat**, přičemž největší úsilí v procesu plánování přechodu by mělo být vyvinuto rok před tím, než žák školu ukončí.

Například v **Anglii** a **Walesu** musí proces plánování přechodu u žáka se SVP („pupil with statement of special education needs“) formálně začít na počátku devátého roku plnění povinné školní docházky (ta zde začíná od pěti let a končí ve věku šestnácti let), tj. přibližně mezi **13.-14. rokem** života (tzn. nejpozději dva roky před odchodem žáka ze školy). **Skotsko** v tomto ohledu uvádí povinnost začít s plánováním přechodu **nejpozději 12 měsíců před odchodem žáka se SVP ze systému základního vzdělávání** (tj. ve věku přibližně 15 let), skotský zákon Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Act (2009) navíc obsahuje doporučení, aby se s procesem plánování přechodu (zvláště u žáků se závažným zdravotním postižením) začalo již dříve. Ve vzdělávacím systému (v kontextu plánování přechodu u žáků se SVP ze školy do další etapy života) **Severního Irsku**, ve shodě s **USA**, **Kanadou**, se věk **14 let považuje za nejzazší dobu**, kdy se **musí s žákem začít přechod ze školy plánovat** (Ontario Ministry of Education, 2002; Ministry of Children and Family Development, 2005; Mencap, 2009; Wehman, 2011; The Education [Additional Support for Learning] [Scotland] Act, 2009).

Western Australian Department of Education (2013) definuje plánování přechodu ze školy jako proces, který pomáhá mladým lidem se zdravotním postižením naplánovat, připravit se a pracovat směrem k dosahování osobních cílů v budoucnosti. Je to plánování „teď a tady“ pro budoucnost. Důraz je zde kladen na jejich co možná největší míru zapojení do celého procesu plánování a na podporu plynulého přechodu „z dětství do dospělosti“ s cílem zvýšit již získané educační kompetence i kvalitu života.

Je to proces, který by měl:

- ▶ podporovat plynulý přechod do dospělosti,
- ▶ celkově posilovat jedince se zdravotním postižením,
- ▶ maximalizovat možnosti a výběr,
- ▶ informovat, ale zároveň ponechávat možnost vlastního rozhodování,
- ▶ udávat směr a smysl.

Plánování přechodu je **proces založený na partnerství mezi žákem, jeho rodinou, pracovníky školy, koordinátorem plánování přechodu a dalšími subjekty**, jejichž společným cílem je **podpořit dospívajícího člověka se zdravotním postižením při jeho odchodu ze školy**. Je to **interaktivní, dynamický proces** vyžadující **dlouhodobou a pravidelnou kooperaci** (Ministry of Children and Family Development, 2005). Jak doplňují Johnson et al. (tamtéž), účelem plánování přechodu u žáků se SVP je **identifikovat jejich schopnosti, možnosti, dovednosti i preference a míru potřebné podpory již během školních let s cílem lépe je připravit na život v dospělosti**.

Wehman (2001) pojímá plánování přechodu jako *období velkých životních změn*, které u člověka se zdravotním postižením po odchodu ze školy zákonitě

vyvstávají. U plánování přechodu nepracujeme jen s tématy, jako je například odchod ze školního prostředí do co nejvíce nezávislého života. Danému mladému člověku může období přinášet i jiná životní témata, například změna pojetí sebe sama, tělesné změny, sexualita a partnerství, finanční a pracovní potřeby, potřeba nezávislosti v cestování a mobilitě aj.

Plánovat ukončování školní docházky a přechod ze školy do další etapy života u žáků s kombinovaným postižením a komplexními potřebami neznamena jen pouhé setkávání se s žákem, jeho rodiči / zákonnými zástupci, třídním učitelem/ učitelkou. Proces plánování přechodu se zakládá (s ohledem na přítomnost závažného zdravotního postižení) na **požadavku koordinovaného, multidiscipinárního přístupu** a *důležitosti jednotlivé oblasti i systémy navzájem propojovat* či variovat **ve prospěch jedince se zdravotním postižením**. Účelem je snaha posilovat a podporovat žáka se zdravotním postižením na jeho cestě změny od závislého dětství do nezávislé dospělosti (The Commission for Social Care Inspection, 2007).

Mezi základní oblasti života žáka (nejen) se zdravotním postižením, které by měl každý plán přechodu reflektovat, lze zařadit zejména (Ministry of Children and Family Development, 2005):

- ▶ oblast dalšího vzdělávání či zaměstnání,
- ▶ správu a hospodaření s vlastními finančními zdroji,
- ▶ využívání návazných podpůrných služeb,
- ▶ vlastní volbu života v komunitě (ve společnosti),
- ▶ trávení volného času,
- ▶ konání důležitých životních rozhodnutí aj.

Wehman (2011) rozlišuje dvě základní dimenze plánování přechodu:

- A/ osobní rozměr: týká se jednotlivce, se kterým proces plánování přechodu realizujeme (identifikace konkrétních cílů, očekávání a nastavení individualizované podpory jak pro člověka se zdravotním postižením, tak v přenesené rovině i pro jeho rodinu v součinnosti se službami/ odborníky a jinými zdroji formální i neformální podpory, které budou tyto požadavky/potřeby saturovat);
- B/ systémový rozměr: informace a data získávaná z procesů plánovaných přechodů u vybrané cílové skupiny žáků a v příslušném životním období jejich života mohou sloužit jako pružný a efektivní nástroj případných změn (a jejich evaluace) v nastavení dosavadního způsobu a pojetí poskytování celkové podpory a služeb.

Zahraníční výzkumy a zkušenosti ve spojitosti s problematikou ukončování školní docházky plánováním přechodu žáků se zdravotním postižením ze školy do další etapy jejich života upozorňují na tyto nedostatky a problémy (Conlon, 2014; Cowen et al., 2010; Martin et al., 2011; May, 2001; Scottish Transitions Forum, 2014):

- ▶ přechod ze školy není často nijak předem naplánován nebo začíná příliš pozdě;

- ▶ podpora žákům v rámci tzv. přechodových domén (viz níže) je poskytována jen velmi úzce – například pouze na úrovni představení dalších možností vzdělávání, které po základní škole existují;
- ▶ nízké zohledňování přání a představ žáka či tato přání nejsou v plánu přechodu vůbec reflektována;
- ▶ žáci se zdravotním postižením nedostávají během procesu plánování takovou míru podpory, jakou skutečně potřebují;
- ▶ rodiče žáka se zdravotním postižením nejsou dobře a dostatečně informováni o dalších možnostech a službách;
- ▶ žáci s postižením (zejména s těžkým MP a vícenásobným postižením) často nerozumí tomu, proč musí opustit školu;
- ▶ matoucí nebo neexistující právní a politický rámec, který by tuto problematiku legislativně zaštiťoval;
- ▶ zkušenosti žáků i jejich rodičů s nízkou kvalitou a nesystematičností celého procesu;
- ▶ přílišná vytíženost nebo fluktuace osob, které jsou za celkovou koordinaci a proces zodpovědné;
- ▶ nejednotnost v kvalitě, která je žákům se zdravotním postižením při procesu plánování přechodu poskytována (navzdory garanci tohoto procesu v podobě legislativy a systémových opatření);
- ▶ nízká nebo žádná kooperace/partnerství mezi jednotlivými institucemi v oblasti vzdělání / sociálních služeb / zdravotnictví, a to jak na úrovni interdisciplinarity, tak i transdisciplinarity;
- ▶ nevhodně či nedostatečně připravený přechod ze školy může mít nepříznivý vliv na žáky se zdravotním postižením;
- ▶ chybí ucelený systém přístupů a systémových opatření, které by reflektovaly přechod žáků s komplexními potřebami ze školy do další etapy života;
- ▶ někteří žáci se zdravotním postižením zažívají mnohačetné přechody v důsledku kumulace nepříznivých životních událostí (úmrtí rodiče, odloučení od rodiny, přechod z jednoho typu ústavní péče do druhého apod.).

Ankeny et al. (2009) v této souvislosti uvádějí několik návrhů adresovaných zejména třídním učitelům:

- ▶ zapojte rodiče při procesu plánování přechodu;
- ▶ pokuste se sjednotit některé vaše přístupy a strategie podpory s těmi, které se běžně využívají při poskytování podpory u dospělých osob se zdravotním postižením;
- ▶ snažte se vytvořit obecný přehled a celkovou orientaci v systému podpory lidí se zdravotním postižením;
- ▶ pokuste se navázat meziresortní dialog;
- ▶ čerpejte ze znalostí a zkušeností jiných členů vašeho týmu;
- ▶ podpořte rodinné příslušníky v souvislosti s měnící se rolí a odpovědností za jejich dospívající dítě se zdravotním postižením;

- ▶ snažte se vytvářet prostor a podmínky pro vzájemnou komunikaci a podporu mezi rodinami;
- ▶ komunikujte pravidelně s rodiči prostřednictvím jimi preferovaných způsobů komunikace (deník, telefon, e-mail, osobní kontakt);
- ▶ při plánování přechodu se zaměřte zejména na pozitivní vlastnosti a silné stránky žáka.

## 2.2 Přechod vs. převod

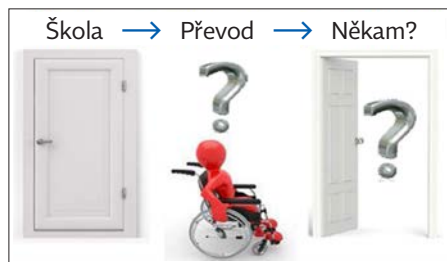
Pojem **převod** (transfer) je v obecném slova smyslu nevyhnutelná událost. Transfer z hlediska ukončování školní docházky zažívá každý žák, a to bez ohledu na svůj zdravotní stav, věk či pohlaví. V kontextu této práce je pojem převod chápán jako událost (akt), při které žák se zdravotním postižením školu ukončuje a odchází (je převeden) z jednoho systému podpory do druhého. Může se například jednat o další vzdělávání nebo situaci, kdy tento jedinec začíná plně využívat systém sociálních služeb (tj. transfer podpory z oblasti MŠMT do resortu MPSV).

Na rozdíl od výrazu převod znamená pojem **přechod** (z angl. *transition*) **organizovaný, předem promyšlený a řízený proces, ve kterém pracujeme s tématem ukončování školy s cílem zajistit podmínky pro co nejhodnější, nejprůrovenější a nejefektivnější přechod žáka se zdravotním postižením ze školy do další etapy jeho života** (Blum et al., 1993, in *Transition: getting it right for young people*, 2006). Tento proces se přirozeně děje za účasti všech důležitých osob, které **jsou či mohou být ve spojitosti s tímto procesem zainteresovány** (rodiče / zákonní zástupci, další rodinní příslušníci, třídní učitel, asistent pedagoga, sociální pracovník, osobní asistent, další odborníci aj.). Začlenění a úspěšný přechod lze efektivně naplnit pouze v případě, umožníme-li mladým lidem se zdravotním postižením a jejich rodinám si nejen nárokovat, ale i vytvářet podmínky pro uskutečňování těch klíčových zdrojů, které v tomto procesu potřebují (Cowen et al., 2010).

V případě plánování přechodu lze na *převod* (obr. 1) a *přechod* (obr. 2) nahlížet jako na události nevyhnutelné, které ale je možné za určitých podmínek zásadním způsobem ovlivňovat. Pro nás je akceptovatelný ten model přístupu, který umožní žákovi co největší míru invence při jeho dalším životním směřování po ukončení školy a odchodu ze školy. Nemělo by se však jednat pouze o „převedení z jednoho statusu do druhého“ (žák – student, žák – klient/uživatel apod.).

V odborné literatuře bývá proces plánování přechodu u této cílové skupiny osob označován také jako „*Transition to Adulthood*“ (autorem překládáno jako „Plánování/přechod do dospělosti“), neboť se jedná o kontinuální podporu žáka se zdravotním postižením v době, ve které zpravidla *dosahuje plnoletosti*.

Jak již bylo zmíněno, pro úspěšný přechod všech mladých lidí má **zásadní význam včasný začátek procesu plánování přechodu** směřovaný do budoucnosti,



**Obr. 1:** Pojetí převodu  
Zdroj: autor



**Obr. 2:** Pojetí plánovaného přechodu  
Zdroj: autor

kteří **primárně vychází z potřeb člověka se zdravotním postižením i jeho rodiny**. Jen takto je možné vytvořit vzájemný pocit důvěry, neboť je v procesu plánování jasná snaha jejich potřeby nejen rozpoznat, ale i řešit. Cílem je zajistit, aby rodiče dětí se zdravotním postižením věděli o dalších možnostech, dostupných zdrojích a rozsahu podpory, která bude v budoucnu potřeba, a to ještě v době, než tato situace nastane (Department of Health, 2008).

Je zřejmé, že změna, kterou období ukončování školní docházky a plánování přechodu přináší, má nejen zásadní vliv na život žáka, ale také výrazný dopad na ty osoby, které jsou mu v životě nejbližší. Při plánování se **snažíme nalézat a pojmenovávat sny, přání, konkrétní potřeby a další možnosti seberealizace**. Úkolem je společně vytvořit konkrétní „schéma cesty“ – plán přechodu, který bude k tomuto cíli směřovat. Plánování přechodu poskytuje příležitost k přezkoumání aktuálních osobních možností a dovedností žáka.

**Cílem je vytvořit co nejvíce individualizovanou vizi budoucnosti dalšího směřování po škole.** Výstupem (výsledkem) každého procesu plánování přechodu by mělo být vytvoření klíčového dokumentu, tzv. *individualizovaný/individuální plán přechodu / plán přechodu žáka*.<sup>3</sup>

## 2.3 Přechodové domény

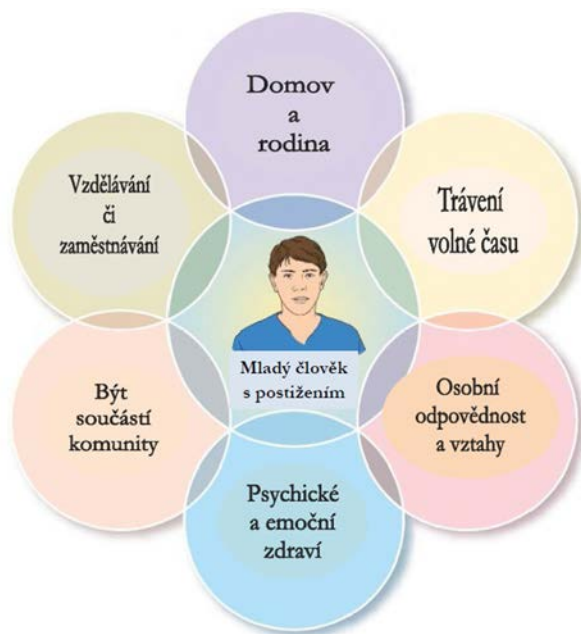
Ministry of Children and Family Development from British Columbia (2005) doporučuje, aby každý sestavený plán přechodu obsahoval analýzu a deskripci důležitých oblastí života (přechodových domén) včetně představy o tom, jakým způsobem budou u žáka se zdravotním postižením tyto domény po odchodu ze školy realizovány. Jedná se o tyto domény (oblasti života):

- ▶ zdraví a bezpečnost (včetně lékařské podpory) včetně zdravého životního stylu,
- ▶ činnosti běžného dne, zahrnující péči o sebe sama, nakupování, přípravu pokrmů atd.,

<sup>3</sup> O individualizovaném/individuálním plánu přechodu více na s. 58–59.

- ▶ bydlení/zajištění života v domácnosti,
- ▶ finance a správa majetku,
- ▶ přátelství a socializace,
- ▶ doprava a mobilita,
- ▶ další vzdělávání a výcvik,
- ▶ zaměstnání,
- ▶ rekreace a trávení volného času,
- ▶ zapojení do společnosti (komunity) a oblast dobrovolnictví,
- ▶ kulturní aktivity a aktivity spojené se spiritualitou,
- ▶ právo a právní podpora.

V procesu plánování přechodu, respektive při tvorbě plánu přechodu **nelze na přechodové domény pohlížet izolovaně**, či dokonce některou z nich záměrně opomenout. Jednak mezi nimi **existuje** přirozená **provázanost** a zároveň **představují ústřední segmenty**, které vytvářejí obraz života každého z nás. Každý plán přechodu je dokumentem unikátním, zcela individualizovaným a není možné (respektive není ani žádoucí) dopředu predikovat, v jakých oblastech a jakým způsobem se chce žák se zdravotním postižením po ukončení školy nadále realizovat a jak velkou míru podpory v daných oblastech bude potřebovat. Vzájemná provázanost jednotlivých přechodových domén je patrná na zjednodušeném modelu (obr. 3), zobrazujícím šest významných oblastí v životě žáka (nejen) se zdravotním postižením.



**Obr. 3:** Zjednodušený model přechodových domén

Zdroj: Cronin, Patton (in Individual Transition Plan, 2005), přeloženo autorem

## 2.4 Zapojení důležitých osob do procesu plánování

Do skupiny „důležitých osob“ lze v podstatě zařadit kohokoliv, kdo **může být žákovi** v období ukončování školní docházky a plánování přechodu ze školy do další etapy života **jakkoli nápomocen**. Může se totiž jednat o *participaci kontinuální, krátkodobou* či jen v rámci *dílčího úkolu*. Navíc nelze dopředu predikovat, kdo všechno může a bude do procesu plánování přechodu vstupovat, a jak dlouho na něm bude participovat. Mezi nejdůležitější osoby tvořící tzv. **jádro plánovacího týmu** patří pochopitelně samotný **žák se zdravotním postižením**, dále jeho **rodiče / zákonní zástupci / opatrovníci, třídní učitel** (popř. asistent pedagoga) a **koordinátor plánování přechodu** jakožto garant a osoba odpovědná za celý proces plánování přechodu. Jak již bylo řečeno, o tom, kdo bude do procesu plánování přechodu v rámci principu multidisciplinarity dále zahrnut, často rozhodují další okolnosti, zejména: a) aktuální fáze procesu plánování přechodu; b) vznikající plán individualizovaného plánu přechodu; c) individuální požadavky, zakázka/cíl; d) neplánované/nečekané události apod.

Do procesu plánování přechodu tak mohou kromě výše uvedených osob například vstupovat (McLeod, 2002; Ontario Ministry of Education, 2002, s. 11–16):

- ▶ další rodinní příslušníci (sourozenci, prarodiče),
- ▶ další zaměstnanci školy (výchovný poradce, školní speciální pedagog, řidič školního auta aj.),
- ▶ spolužáci, kamarádi a blízké osoby žáka,
- ▶ pracovníci školního poradenského zařízení (SPC, PPP),
- ▶ další odborníci – lékař, psycholog, právník, ergoterapeut,
- ▶ pracovníci z řad poskytovatelů sociálních služeb,
- ▶ představitelé škol, o které má žák zájem, či dalších návazných vzdělávacích institucí,
- ▶ zástupci státní správy a samosprávy,
- ▶ lidé z dalších nevládních organizací a agentur, dobrovolníci,
- ▶ představitelé obce (zaměstnavatel, soused, farář, prodavačka v obchodě apod.) aj.

## 2.5 Fáze individuálního plánování

Proces samotného plánování přechodu je, co se jeho struktury (tj. jednotlivých na sebe navazujících částí/fází) týče, v podstatě velmi podobný procesu individuálního plánování v sociálních službách, jak jej popisuje např. Johnová (2008). Jedná se o:

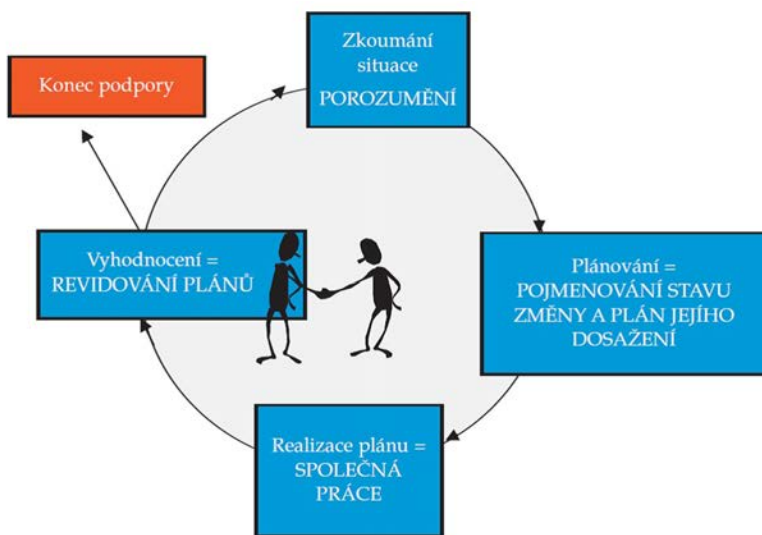
1. *zkoumání životní situace*: tato fáze zahrnuje získávání relevantních informací k sestavení samotného individuálního plánu (plánu přechodu) prostřednictvím nejrůznějších metod shromažďování informací (rozhovory s klientem služby a dalšími lidmi, kteří jej znají; pozorování; specifické techniky či pracovní listy



k tomuto účelu vytvořené; analýza dokumentace, kam patří hodnocení ze strany školy – vysvědčení, zprávy ze SPC, lékařské zprávy, dokumentace z jiných zařízení apod.);

2. *tvorbu plánu*: existuje-li dostatek informací, jsou vybrány ty cíle, na jejichž realizaci se bude společně pracovat (je zformulován cíl spolupráce, který musí být měřitelný, a jsou stanovena jasná kritéria pro jeho naplnění);
3. *realizaci plánu*: jedná se v podstatě o praktické vyústění předcházejících etap, kdy se postupnými kroky naplňuje cíl spolupráce;
4. *vyhodnocení (revidování)*: hodnotí se míra naplnění cílů stanovených v plánu přechodu.

Výsledkem poslední etapy procesu individuálního plánování by tedy mělo být reálné zjištění míry naplnění stanovených cílů spolupráce (co bylo naplánováno vs. realita), tj. jak vypadá situace klienta „tady a teď“ a jakým způsobem bude spolupráce pokračovat dál. Hodnotí se tedy: a) zda je cíl spolupráce naplněn beze zbytku; b) zda je nutné jej na základě získaných informací přehodnotit (např. zvolit jiné metody/strategie práce či podpory); c) zda je nutné vytvořit zcela nový cíl spolupráce; nebo d) pokud není prostřednictvím nabízené služby možno individuální plán realizovat, dochází k hledání jiné, vhodnější sociální služby/podpory. Pokud z vyhodnocení vyplývá, že všech cílů spolupráce bylo dosaženo a klient nepotřebuje další podporu ze strany sociální služby, je spolupráce v tomto bodě ukončena, to znamená, že celý cyklus individuálního plánování se tímto uzavírá. Nebo se opět přechází do první fáze plánování, kterou však není nutné (pokud to situace nevyžaduje) absolvovat celou od začátku, kdy se zjišťují informace relevantní pro vznik nového cíle spolupráce (srov. Johnová et al., 2008).



**Obr. 4:** Zjednodušené zobrazení procesu individuálního plánování

Zdroj: Johnová, 2008



## 2.6 Jednotlivé fáze plánování přechodu

V zahraničních příručkách a odborných metodikách, které se tímto tématem zabývají, existuje určitý návod, jak při procesu ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků postupovat. I přes určité nuance se v nich autoři víceméně shodují na těchto základních, na sebe navazujících fázích/krocích v procesu plánování přechodu („*steps to transition planning / the transition-planning process*“) (srov. Ontario Ministry of Education, 2002; Walker et al., 2013; Wehman, 2011).

### 2.6.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE

Někteří žáci/studenti mají jasnou představu o tom, co by v životě chtěli dělat. Jiní ale nevědí, co mohou po ukončení školní docházky dělat. Plánování přechodu je tedy nástrojem, který jim může pomoci se rozhodnout, co chtějí dělat, jaké jsou jejich silné stránky, zájmy, jak dosáhnout toho, co chtějí dělat, jak naplnit stanovené cíle (McLeodová, 2002).

Pokud patří žáci/studenti mezi ty, kteří nevědí, je třeba proces plánování přechodu zahájit včas. Plánování přechodu by tedy mělo být zahájeno již na základní škole, kde pedagogové dobře znají své žáky a mohou poskytnout cenné informace o jejich silných stránkách, dovednostech a schopnostech, zájmech. V ideálním případě by se s procesem plánování přechodu mělo začít v 8. ročníku ZŠ a v PŠ ihned po nástupu žáka/studenta.

Třídní učitel/metodik TP osloví žáky/studenty a jejich zákonné zástupce s nabídkou TP. Seznámí je náplní činností a průběhem spolupráce v rámci TP. V případě, že žák/student či zákonný zástupce souhlasí se zapojením do TP, zahajuje metodik TP spolupráci s žákem/studentem na tzv. portfoliu např. prostřednictvím plánování zaměřeného na člověka.

Účast zákonného zástupce / rodinného příslušníka / kamaráda je v celém procesu plánování přechodu (který zahrnuje úvodní schůzky, jednotlivá setkání, plánovací schůzky apod.) velmi důležitá, neboť můžeme získat o žákovi/studentovi užitečné či podstatné informace.

V této fázi by mělo dojít zejména ke společnému či individuálnímu setkání s důležitými osobami (žák, rodič, třídní učitel) a k zajištění základní dokumentace.

### 2.6.2 SETKÁVÁNÍ SE S ŽÁKEM, ZÍSKÁVÁNÍ INFORMACÍ, ZAPOJOVÁNÍ DŮLEŽITÝCH OSOB

V rámci zjišťování informací o žákovi metodik TP vychází zejména z individuálních schůzek s daným žákem, s využitím standardizovaných a zejména nestandardizovaných diagnostických nástrojů a technik, které se využívají v rámci konceptu Plánování zaměřené na člověka. Lze využít a modifikovat například

následující techniky: *Profil na jednu stránku, Kruh vztahů, Koblihové třídění, Dary a nadání, Dobrý a špatný den, Funguje/nefunguje, Životní příběh, Co je důležité pro člověka, Moje rituály* apod.<sup>4</sup> Zde je také prostor pro využití dalších možných zdrojů informací mimo přímé práce s žákem, případně pro oslovení a zapojení dalších odborníků. Zároveň metodik TP vychází z informací od pedagogických pracovníků, zákonných zástupců, kamarádů či dalších zainteresovaných osob.

Práce s žákem/studentem v rámci vytváření portfolia probíhá ideálně alespoň 1× týdně v rámci individuálních schůzek, kdy časová dotace je přizpůsobována danému žákovi/studentovi dle jeho potřeb, dovedností a schopností. V rámci těchto schůzek dochází k zjišťování informací o žákovi – jeho představě o budoucím životě, pracovních zkušenostech, s čím doma pomáhá, zda využívá kompenzační pomůcky, analyzujeme jeho dovednosti a schopnosti – můžeme přitom využívat různé techniky, metodické listy či nástroje. Určitou inspiraci mohou představovat nástroje z konceptu Plánování zaměřené na člověka<sup>5</sup>.

V případě, že žák/student nemá žádnou představu o svém budoucím životě, můžeme zařadit exkurze u zaměstnavatelů, ve školách, v sociálních službách apod. Podpoříme tak žáka/studenta v utváření představy o tom, jaká povolání existují (druhy zaměstnání – charakter, odměna, náplň práce, pracovní doba, co je potřeba k jejich výkonu), a jaké jsou návazné služby (sociální služby, volnočasové organizace apod.). Hlavním cílem při práci s žákem/studentem při plánování přechodu je zjistit v rámci schůzek klíčová témata související s běžným způsobem života. To znamená, že metodik TP není primárně zaměřen jen na uplatnění na trhu práce, ale věnuje se také dalším oblastem, jakými jsou mezilidské vztahy, komunikace, volný čas, bydlení, rodina, cestování aj.

V rámci zjišťování informací o žákovi/studentovi získané informace kompletujeme a následně připravujeme zapojení zainteresovaných osob, např. rodiny, kamarádů, spolužáků, pedagogů, sociálních pracovníků apod., do „plánovací“ schůzky.

### 2.6.3 PŘÍPRAVA NA PLÁNOVACÍ SCHŮZKU

Jakmile je etapa zaměřená na zjišťování informací o žákovi ukončena – na základě analýzy důležitých oblastí života (přechodové domény) a vytvoření prvotního schématu plánu přechodu, který obsahuje již konkrétní témata, jimiž je třeba se v procesu plánování detailněji zabývat, nastává příprava na setkání „týmu kolem žáka“, tedy na tzv. plánovací schůzku. Tato schůzka je klíčová pro finalizaci portfolia / individuálního plánu žáka/studenta a rovněž směřuje k tomu, aby byly společně prodiskutovány představy o žákově dalším směřování v životě. Výstupem takového setkání by mělo být sestavení konkrétních kroků a cílů, kterých chce žák dosáhnout.

<sup>4</sup> Detailní popis těchto nástrojů/technik je v podkapitolách 4.4 až 4.8.

<sup>5</sup> Více o těchto nástrojích v kap. 4.

Plánovací schůzce předcházejí tyto kroky:

- ▶ Byly získány relevantní informace o žákovi/studentovi, které budou s jeho souhlasem využity na plánovací schůzce (sny, přání, touhy apod.).
- ▶ Žák/student přemýšlí, koho pozve na plánovací schůzku (rodina, kamarádi, sociální pracovníci, pedagogové apod.).
- ▶ Žák/student pošle pozvánku na plánovací schůzku (místo a čas setkání).

Poté již následuje samotná plánovací schůzka, které se účastní metodik TP, žák/student, další pozvané osoby, moderátor (facilitátor), grafický facilitátor.

#### 2.6.4 ZORGANIZOVÁNÍ PLÁNOVACÍ SCHŮZKY

Plánovací schůzku organizuje žák/student za podpory metodika TP. Na schůzku si žák/student může pozvat jakoukoliv osobu (např. rodinu, kamarády, pedagoga, sociálního pracovníka, zaměstnavatele apod.), která jej může podpořit ve vytváření představ o jeho budoucím životě a zároveň při sestavování konkrétních kroků a cílů směřujících k realizaci těchto představ a přání.

**Je potřeba nezaměňovat plánovací schůzku s třídní schůzkou!** Podstata plánovací schůzky nespočívá tom, že zákonným zástupcům sdělíme, co žák umí či neumí, co by měl dělat, co je pro něj nejlepší apod. Podstatou je zrealizovat neformální setkání (plánovací schůzka může probíhat v různém prostředí – nemusí být vázána na budovu školy či třídu), na kterém se snažíme společně diskutovat další směřování žáka po škole.

Plánovací schůzku může vést metodik TP či jiný „nezávislý“ pracovník. Jednotlivé nápady, myšlenky a návrhy je potřeba zapsat, proto je vhodné, aby byl na schůzce přítomen další pracovník, který celé setkání zaznamená. Setkání může být realizováno s využitím nástroje *MAPA* či *CESTA*<sup>6</sup>.

Výstupem plánovací schůzky je portfolio / individuální plán, který obsahuje všechny jednotlivé kroky směřující k dosažení stanovených cílů daného žáka/studenta v určitém časovém období (kontrola, zda je portfolio / individuální plán naplňován).

Po schůzce by měly přirozeně následovat:

- ▶ realizace dílčích úkolů obsažených v sestaveném plánu přechodu,
- ▶ evaluace plánu přechodu, spočívající v těchto krocích:
  - řešení dalších cílů nebo těch, kterých ještě nebylo dosaženo,
  - stanovení data dalšího setkání,
  - dokončení plánu přechodu,
  - tvorba nového portfolio / individuálního plánu.

Výše popsaný model plánování přechodu **nepředstavuje uzavřené schéma**. V případě potřeby je možné jej modifikovat a **plně individualizovat dle**

<sup>6</sup> Více v kap. 4.

**potřeb žáka** se zdravotním postižením či na základě **dalších okolností**. Některé části procesu plánování přechodu se také mohou přirozeně prolínat a vzájemně doplňovat, například druhá fáze (sestavování plánovacího týmu) se třetí fází (získávání informací). K jednotlivým fázím budeme rovněž přistupovat odlišně v době, kdy se jedná o první plánovací cyklus, tedy samotný začátek (první rok) plánování přechodu s žákem. Poté se při každoroční revizi sestaveného plánu přechodu cyklus opakuje v určité modulaci až do doby, kdy se žák nachází v závěrečné fázi studia ve škole.

## 2.7 Diagnostické nástroje, techniky a metody práce

Za vhodný nástroj při získávání relevantních informací v procesu ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáka ze školy do další etapy jeho života lze považovat **jakýkoliv užitečný a použitelný prostředek**. Může se jednat například o využití předem vytvořeného tematického formuláře, pracovního listu, testu, nestrukturovaných/polostrukturovaných/strukturovaných rozhovorů, pozorování či jiných činností, které nám pomohou k získání, shromáždění a deskripci všech důležitých informací a oblastí (domén) života žáka s cílem sestavit individualizovaný plán přechodu. Hodnotící nástroje nám tedy slouží k **identifikaci** toho, **co žák chce po odchodu ze školy dělat**, kam chce dál směřovat, jaké má sny nebo naopak čeho se bojí, jaké překážky je nutno překonat k tomu, aby se jeho vize budoucnosti staly co nejvíce realizovatelné, a jakou míru nezbytné k dosahování těchto cílů bude potřebovat (Clark in Transition Coalition, 2013).

DCDT & NSTTAC (in Walker et al., 2013) tyto nástroje definují jako ty, které slouží v procesu plánování přechodu k získávání a kumulaci údajů o individuálních potřebách, preferencích či zájmech žáka se zdravotním postižením, a to ve vztahu k požadavkům na jeho život v oblastech: a) práce, b) vzdělání, c) bydlení, d) osobního a společenského života. Získané fragmenty pak tvoří platformu pro definování konkrétních cílů a stanovení případné míry podpory potřebné k jejich dosažení.

Miller et al. (2007) dále vymezují **pět klíčových tematických oblastí**, k nimž by se měl koordinátor plánování přechodu u žáka při procesu plánování přechodu neustále vztahovat:

- ▶ plánování budoucnosti, cíle, vize a nutné podpory,
- ▶ sebeurčení a schopnost hájit své zájmy,
- ▶ přednosti a slabá místa, zahrnující způsoby učení a chování,
- ▶ životní dovednosti,
- ▶ odborné zájmy, předpoklady a schopnosti.

Skupinu technik, kterými lze zjišťovat, analyzovat a hodnotit výše uvedené oblasti plánování přechodu (Sitlington et al., 2010; Test, 2012; Walker et al., 2013; Wehman, 2002), je možné dělit podle toho, zda jsou:

- ▶ formální či neformální (standardizované či nestandardizované),
- ▶ běžně používané (využívané nejen pro účely plánování přechodu) či speciální (přímo k tomuto účelu vytvořené či modifikované).

Do **kategorie běžně využívaných standardizovaných testových metod** řadí Wehman (2011) testy dovedností a schopností, testy inteligence, výkonové testy, testy osobnosti, škálu sociální adaptace a Test struktury zájmů (AIST-R). Skupinu formálních metod, využitelných v procesu plánování přechodu, uzavírá diagnostický nástroj *Škála stanovení míry potřebné podpory* (Support Intensity Scale), vycházející z americké klasifikace AAIDD (srov. Štěpánek, 2010; Valenta et al., 2012).

V rámci diagnostiky dílčích domén u žáků s mentálním a kombinovaným postižením (např. kvalita jednotlivých smyslových percepčí, motorika, intelektové funkce, sebeobsluha, zájmy aj.) a následného stanovení míry potřebné podpory je v našich podmínkách také možné nově využít Katalog posuzování míry speciálních potřeb – část II. Diagnostické domény pro žáky s mentálním postižením (Valenta et al., 2012), který obsahuje seznam aktuálně používaných diagnostických metod a testových baterií pro cílovou skupinu osob. Za zmínku zde stojí připomenout diagnostické metody orientované na určování úrovně schopností a dovedností žáků s MP (viz *Škála stanovení míry potřebné podpory*) či tradičně používané metody: poslední verze *Vinelandské škály z roku 1985* (VABS, Harrison), *Günsbergova škála* či *Škála funkční nezávislosti*, využívaná zejména u dětí s těžšími formami postižení (Svoboda et al., 2001; Valenta et al., 2012). Wehman (2011) odkazuje na existenci tzv. *Inventáře plánování přechodu* („Transition Planning Inventory“). Jedná se o standardizovaný nástroj, který byl pro proces plánování přechodu přímo navržen. Tuzemská podoba *Inventáře plánování přechodu* zatím neexistuje.

Při zjišťování míry spokojenosti lze například využít českou verzi standardizovaného dotazníku *SQUALA* (Subjective Quality of Life Analysis) (Dragomirecká et al., 2006). Pro oblasti zjišťování zájmů a zájmových preferencí u nás existuje celá řada standardizovaných diagnostických nástrojů, např. *Katalogový test M. Tramera*, *Brněnský katalog zájmů*, *Strongův zájmový inventář* aj. Je však nutno dodat, že tyto diagnostické nástroje byly primárně navrženy pro skupinu intaktní populace. Jedna z možných překážek, které mohou mít u cílové skupiny žáků zásadní vliv na výsledné skóre, spočívá v přílišné abstraktnosti, a tím i celkové náročnosti těchto nástrojů (srov. Valenta et al., 2012).

Zjistit profesní preferenci či zájem o konkrétní oblast povolání je u nás možné s pomocí metody *Obrázkového testu* nebo *Obrázkového testu pro výběr povolání* (BBT) coby vodítka při řešení otázky dalšího vzdělávání či individuální podpory v otázce profesní přípravy a zaměstnávání (Svoboda et al., 2001). Za určitá

východiska profesní volby povolání u dospívajícího jedince považuje Vágnerová (in Svoboda et al., 2001):

- ▶ celkovou znalost a informovanost o různých profesích,
- ▶ školní prospěch žáka a zkušenosti s vlastními výkony v různých oblastech včetně jejich objektivních hodnocení,
- ▶ míru sebehodnocení o svých předpokladech i osobních vlastnostech,
- ▶ reálnou úroveň vlastních kompetencí, která může vyplývat ze zdravotního postižení jedince,
- ▶ přání a očekávání rodičů,
- ▶ doporučení školy, případně dalších odborníků (kariérový poradce aj.),
- ▶ informace získané od spolužáků.

U **nestandardizovaných testových metod a nástrojů**, které byly pro hodnocení plánování přechodu přímo vytvořeny (např. Ansell–Casey Life Skills Assessment, Enderlee–Severson Transition Rating Scales – verze ESTR-S či Transition Behavior Scale), autor Test (2012) principiálně počítá s *větší mírou subjektivity*. I proto je při získávání dat nutné uplatňovat požadavek širšího záběru ve smyslu *zjišťování a ověřování informací* z více zdrojů směrem k *větší validitě* a objektivitě naměřených *dat*. Za nesporné *výhody*, které *neformální nástroje* v kontextu plánování přechodu nabízejí, však lze dle uvedeného autora *považovat zejména*:

- ▶ nižší finanční zatížení (mnohdy bez nutnosti zakoupit licenci),
- ▶ možnost upravit si testový materiál dle individuálních potřeb žáka i konkrétní situace,
- ▶ existenci nástrojů, pracovních listů a technik, které jsou k tomuto tématu volně dostupné na internetu,
- ▶ nižší požadavek na náročnost zpracování získaných dat.

Wehman (2011) nabádá, aby ti, kteří při procesu plánování přechodu *pracují s žáky s mentálním či kombinovaným postižením* (zejména pak s těžší formou mentálního postižení), *standardizované formy hodnocení příliš nevyužívali*, respektive se metodám formálního způsobu získávání informací a dat *přímo vyhnuli*. Za hlavní limity standardizovaných testů totiž autor považuje:

- ▶ nemožnost modifikovat předkládanou testovou baterii pro individuální potřeby jednotlivce s postižením,
- ▶ nedostatečné zohlednění dalších faktorů, které mohou člověka s mentálním postižením ovlivňovat,
- ▶ omezenost v porozumění zadání testu a jeho účelu člověkem s těžším stupněm mentálního postižení.

Dále upozorňuje na fakt, že některé standardizované testy jsou založené pouze na odhalení či potvrzení faktické diagnózy, což nekoresponduje s koncepcí plánování přechodu, který je založen na hledání silných stránek mladého člověka s postižením, na jeho dovednostech a zdrojích případné podpory v životě, nikoliv na určení diagnózy.

S využitím níže uvedených *neformálních nástrojů a přístupů* je možné (ve shodě s DCDT & NSTTAC in Test, 2012; Walker et al., 2013; Wehman, 2011) v procesu plánování přechodu postupně shromažďovat relevantní informace za účelem sestavení individualizovaného plánu přechodu (IPP):

- ▶ pravidelná setkávání se s žákem,
- ▶ společné schůzky plánovacího týmu,
- ▶ analýza dokumentů – vysvědčení, lékařské záznamy, zpráva z SPC,
- ▶ interview či dotazník – rodič či opatrovník, učitel, spolužák, asistent,
- ▶ přímé pozorování žáka,
- ▶ analýza chování v běžných prostředích i při různých činnostech,
- ▶ tvorba osobního portfolia žáka,
- ▶ zpracovávání předem připravených tematických listů zaměřených na analýzu a deskripci přechodových domén,
- ▶ praktický nácvik konkrétních činností v reálném prostředí,
- ▶ využití, popřípadě modulace instrumentáře technik a nástrojů, které se běžně využívají v koncepci Plánování zaměřené na člověka (Person Centred Planning).

Plán přechodu, výsledný dokument procesu plánování přechodu, by měl zahrnovat odpovědi na otázky, které si níže uvedení členové plánovacího týmu musí během tvorby plánu klást (*Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, 1996):

### 1. Žák / mladý člověk se zdravotním postižením

- ▶ O čem všem potřebuje být žák informován, aby se mohl rozhodnout?
- ▶ Jakým způsobem a v jaké podobě mu budou informace předávány?
- ▶ Jestliže někdo při plánování jedná jménem žáka, jakým způsobem je to zajištěno?
- ▶ Jakými způsoby může být žák podněcován k tomu, aby na vytvoření plánu přechodu, jehož obsahem jsou rozhodnutí o změnách v budoucnosti, co nejvíce participoval?
- ▶ Jestliže žák v současné době využívá internátní školu a žije přes týden mimo domov, jak bude vypadat situace ve chvíli, až žák školu opustí?
- ▶ Jaké má žák touhy a sny, co se týká jeho budoucnosti, a jakým způsobem mu je můžeme pomoci naplnit?

### 2. Rodiče (zákonní zástupci)

- ▶ Jakou představu, očekávání a možné strategie mají rodiče ve vztahu ke svému dítěti v době jeho dospělosti?
- ▶ Jakým způsobem mohou přispět k tomu, aby se jejich dítě co nejvíce rozvíjelo v oblastech osobních a prosociálních dovedností a získávání nových zkušeností spojených s dospíváním a dospělostí?
- ▶ Budou rodiče potřebovat nové služby či praktickou podporu, která se váže k tomuto životnímu období?

### 3. Škola

- ▶ Jakým způsobem zohledňuje vzdělávací kurikulum potřeby žáka během období plánování přechodu?
- ▶ Jakým způsobem může vzdělávací kurikulum podpořit žáka v jeho roli člena běžné společnosti, v oblasti využití volného času a rekreačních aktivit, v převzetí nové role v rodině, v rozvoji dalších vzdělávacích a odborných dovedností?
- ▶ Na jaké konkrétní činnosti (oblasti) je potřeba se v období blížícího se konce školní docházky zaměřit s cílem dosáhnout u žáka co největší nezávislosti? Popřípadě které podpůrné služby by v tomto mohly být nápomocny?

### 4. Plánovací (podpůrný) tým

- ▶ Jak se mohou rozvíjet užší pracovní vztahy s kolegy z jiných institucí či organizací s cílem zajistit pro žáka společnými silami efektivní a koherentní plán přechodu?
- ▶ Jací další odborníci by mohli na procesu plánování přechodu participovat?
- ▶ Má žák nějaké zdravotní komplikace či zdravotní obtíže indikující přítomnost (podporu) odborníka z oblasti zdravotnictví?
- ▶ Jsou informace a opatření v plánu přechodu všem jasné a srozumitelné?
- ▶ Je zajištěno vzájemné sdílení relevantních informací jak během tvorby plánu přechodu, tak i v průběhu jeho realizace?
- ▶ Je zajištěno efektivní a účelné předání relevantních informací o žákovi dalším odborníkům (službám), které žák chce po škole využívat?
- ▶ Zahrnuje plán přechodu i oblast týkající se odborné přípravy žáka pro využívání informačně-komunikačních technologií?
- ▶ Předpokládá-li se, že bude žák po skončení školní docházky pokračovat v dalším vzdělávání, jsou možnosti tohoto vzdělávání dostatečně zmapovány?



**LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:**

- ANKENY, E. M., J. WILKINS a J. SPAIN, 2009. *Mother's Experiences of Transition Planning for Their Children with Disabilities*. *Academic Journal Teaching Exceptional Children*, 41(6): 28–36. ISSN 0040-0599.
- Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. (1996). Education (Northern Ireland) Order. Dostupné z: <http://www.belb.org.uk/Documents/604.pdf> [cit. 15. 1. 2015].
- CONLON, L., 2014. *Transition Planning for Young People with Learning Disabilities in Great Britain*. Northern Ireland Assembly, Research and Information Service. Dostupné z: [http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2014/employment\\_learning/6514.pdf](http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2014/employment_learning/6514.pdf) [cit. 10. 1. 2015].
- CLARK, M. G., 2007. *Assessment for Transitions Planning*. 1<sup>st</sup> ed. Austin: PRO-ED. ISBN 978-1416402084.
- COWEN, A., S. DUFFY a P. MURRAY, 2010. *Personalised Transition – Innovations in health, education and support*. 1<sup>st</sup> ed. Sheffield: Centre for Welfare Reform. ISBN 1-90779-000-4.
- DRAGOMIRECKÁ, E. et al., 2006. *SQUALA: Subjective quality of life analysis: příručka pro klienty české verze Dotazníku subjektivní kvality života SQUALA*. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-47-6.
- CHÁB, M., 2004. *Svět bez ústavů: až budete mít chvíli, zkuste si představit svět bez ústavů ukrývajících lidi, bez kterých jsou neústavní lidé ve svých životech dezorientovaní*. Praha: QUIP – Společnost pro změnu. ISBN 80-239-4772-9.
- JOHNOVÁ, M., 2008. *Plánování zaměřené na člověka a transformace ústavní péče*. Dostupné z: <http://www.rezidenncnipece.cz/archiv/priloha/priloha0603.pdf> [cit. 3. 2. 2013].
- JOHNOVÁ, M., M. HAIFO, P. KLÍMA, A. CHÁBOVÁ a E. BROŽOVÁ, 2008. Individuální plánování. In *Standardy kvality sociálních služeb – výkladový sborník pro poskytovatele. Výstupy z tématických diskusních setkání a práce odborných týmů pro jednotlivé oblasti standardů kvality sociálních služeb*. MPSV ČR. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/4\\_vykladovy\\_sbornik.pdf/7fcca2f2-96a7-e116-5407-6c88436b77d9](https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/4_vykladovy_sbornik.pdf/7fcca2f2-96a7-e116-5407-6c88436b77d9) [cit. 16. 1. 2014].
- MAŠTALÍŘ, J., 2021. *Kam dál? Ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5953-0.
- MCLEOD, R., 2002. *Plánování přechodu ze školy do života: Pět kroků k úspěšnému přechodu*. Liberec: Okresní ústav sociálních služeb Liberec. ISBN neuvedeno.
- MILLER, R. J., R. C. LOMBARD a S. A. CORBEY, 2007. *Transition Assessment: Planning Transition and IEP Development for Youth with Mild to Moderate Disabilities*. 1<sup>st</sup> ed. London: Pearson Education.

- MINISTRY OF CHILDREN AND FAMILY DEVELOPMENT, 2005. *Transition Planning for Youth with Special Needs: A Community Support Guide*. [http://www.mcf.gov.bc.ca/spec\\_needs/pdf/support\\_guide.pdf](http://www.mcf.gov.bc.ca/spec_needs/pdf/support_guide.pdf) [cit. 28. 9. 2013].
- MARTIN, K., R. HART, R. WHITE a C. SHARP, 2011. *Young People with Special Educational Needs / Learning Difficulties and Disabilities: Research into Planning for Adult Life and Services*. 1<sup>st</sup> ed. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- MAY, D., 2001. *Transition and Change in the Lives of People with Intellectual Disabilities*. 1<sup>st</sup> ed. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 1-85302-863-0.
- ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2002. *Transition planning: A Resource Guide*. Ontario: Queens's Printer for Ontario.
- SITTLINGTON, P. L., D. A. NEUBERT a M. G. CLARK, 2010. *Transition Education and Services for Students with Disabilities*. 5<sup>th</sup> ed. Hamilton Printing Company. 352 s. ISBN 978-0-13-505608-0.
- SCOTTISH TRANSITIONS FORUM, 2014. *Principles of good transitions 2*. Scotland: ARC Scotland.
- SVOBODA, M., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ, 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠTĚPÁNEK, O., 2010. *Škála míry podpory*. In *Quip – společnost pro změnu*. Dostupné z: <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/014/001713.pdf> [cit. 24. 1. 2012].
- TEST, D. W., 2012. *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing. ISBN 978-1-59857-192-9.
- THE COMMISSION FOR SOCIAL CARE INSPECTION (CSCI), 2007. *Growing Up Matters: Better transition planning for young people with complex needs*. Dostupné z: <http://www.bipsolutions.com/docstore/pdf/16064.pdf> [cit. 20. 1. 2015].
- The Education (Additional Support for Learning) (Scotland) Acts 2004 & 2009: Consultation on Changes to the Secondary Legislation and Supporting Children's learning Code of Practice*. 2009. Dostupné z: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/290541/0089284.pdf> [cit. 12. 1. 2015].
- THE NATIONAL CHILDREN'S BUREAU, 2011. *Person Centred Approaches in Transition Planning*. [http://www.transitioninfonynetwork.org.uk/pdf/NTST\\_Person\\_Centred\\_Approaches.pdf](http://www.transitioninfonynetwork.org.uk/pdf/NTST_Person_Centred_Approaches.pdf) [cit. 3. 10. 2013].
- Transition: getting it right for young people Improving the transition of young people with long term conditions from children's to adult health services*. 2006. <https://www.bspar.org.uk/DocStore/FileLibrary/PDFs/Transition-%20getting%20it%20right%20for%20young%20people%20-%2023rd%20March%202006.pdf> [cit. 10. 10. 2013].
- VALENTA, M., J. MICHALÍK, M. LEČBYCH et al., 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

- WALKER, A., L. KORTERING, C. FOWLER, D. ROWE a L. BETHUNE, 2013. *Age Appropriate Transition Assessment Toolkit Third Edition*. The Division on Career. Dostupné z: <http://nsttac.org/sites/default/files/assets/toolkits/ageAppTrans/AgeAppropriateTransitionAssessmentToolkit%201-2015.pdf> [cit. 2. 1. 2015].
- WEHMAN, P., 2001. *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*. 3<sup>rd</sup> ed. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing. ISBN 1-55766-476-5.
- WEHMAN, P., 2002. *Individual Transition Plans: The Teacher's Curriculum Guide for Helping Young with Special Needs*. 2<sup>nd</sup> ed. Austin: PRO-ED. ISBN 0-89079-878-8.
- WEHMAN, P., 2011. *Essentials of Transition Planning*. 1<sup>st</sup> ed. Baltimore: Brookes Publishing Comp. ISBN 978-1-59857-098-4.
- WESTERN AUSTRALIAN DEPARTMENT OF EDUCATION, 2013. *Inclusive Education – Pathways and Transition Planning*. Dostupné z: <http://www.det.wa.edu.au/inclusiveeducation/detcms/navigation/transition-planning/?oid=Article-id-379999> [cit. 24. 2. 2013].

# 3 Tranzitní program

— Daniela Maštalířová —

V každé etapě našeho života zastáváme různé role a plníme rozličné vývojové úkoly (např. dítě, žák, student, kamarád apod.). Mezi těmito jednotlivými stadii existuje určitá spojitost, prostřednictvím které se připravujeme na nové období či stadium. Ústředním tématem tranzitního programu (TP) je přechod z jednoho životního období do dalšího. V rámci každého takového přechodu potřebuje každý z nás různou míru podpory, odpovídající našim možnostem, dovednostem a schopnostem. Podporou se rozumí pomoc s nastavením cílů, ujasněním potřeb a vyjasněním rolí, které chce člověk zastávat v běžném způsobu života (soběstačnost v běžných denních aktivitách, v bydlení, volném času, mezilidských vztazích, zaměstnání, seberozvoji a samostatnosti) (Valentová et al., 2014).

Níže bude blíže popisován TP ve vztahu k oblasti práce a zaměstnání. Neboť i ta by měla být, bez ohledu na závažnost stupeň zdravotního postižení, respektive speciálních vzdělávacích potřeb žáků, součástí života každého z nás.

## 3.1 Vymezení pojmu tranzitní program

TP se v užším pojetí věnuje plánování přechodu ze školy do práce. Žákům se SVP je podpora věnována v oblasti pracovního uplatnění, přičemž hlavním cílem je podpora a příprava těchto žáků na trh práce prostřednictvím individuálních praxí na trhu práce (běžní zaměstnavatelé, chráněný trh práce) za podpory asistenta. Prostřednictvím individuální praxe si žák se SVP může vyzkoušet různé typy práce a následně se lépe rozhodnout pro určité povolání či další studium. Jednotlivá pracoviště jsou vybírána s ohledem na individuální dovednosti a schopnosti daného žáka se SVP a také s ohledem na jeho vlastní zájem (Krejčíková a Kozáková, 2013).

Mezi hlavní cíle TP patří:

- ▶ získání představy o budoucím pracovním uplatnění,
- ▶ rozvoj pracovních a sociálních dovedností,
- ▶ rozvoj dovedností potřebných pro získání a udržení si pracovního místa (např. životopis, vyhledávání pracovního místa, pohovor aj.),
- ▶ rozvoj dovedností a schopností souvisejících s přechodem v rámci pracovního procesu (např. doprava do zaměstnání, sebeobsluha, komunikace na pracovišti apod.),
- ▶ možnost vyzkoušet si pracovat a naučit se zodpovědnosti směrem k práci (Valentová et al., 2014).

## 3.2 Popis procesu a realizace tranzitního programu ve školním prostředí

### 3.2.1 CÍLOVÁ SKUPINA

Cílovou skupinou jsou žáci se SVP na:

- ▶ běžných školách,
- ▶ školy tzv. paragrafové,
- ▶ praktické školy jednoleté a dvouleté,
- ▶ obory typu E.

S těmito žáky by měl být TP, jako součást plánování přechodu, zahájen a řešen nejpozději na začátku předposledního roku školní docházky.

### 3.2.2 KLÍČOVÍ PRACOVNÍCI TRANZITNÍHO PROGRAMU

#### 3.2.2.1 METODIK TRANZITNÍHO PROGRAMU – VÝCHOVNÝ PORADCE

- ▶ odpovídá za výběr žáků/studentů;
- ▶ vede pravidelné schůzky s vybranými žáky;
- ▶ pracuje s vybranými žáky na základě principů plánování zaměřeného na člověka (PZČ);
- ▶ sestavuje osobní profil žáka, zajišťuje a vytváří individuální plány pro žáky;
- ▶ podporuje žáka ve vytvoření vlastní představy o budoucím životě či pracovním uplatnění, v rozvoji pracovních a sociálních dovedností;
- ▶ mapuje trh práce;
- ▶ vytíповává vhodné praxe pro žáka;
- ▶ vyhledává zaměstnavatele;
- ▶ dojednávává schůzky se zaměstnavatelem a podmínky pro praxi;
- ▶ podporuje žáka při realizaci praxe na otevřeném či chráněném trhu práce;
- ▶ vyhodnocuje situace a plány žáka;
- ▶ spolupracuje s asistentem TP;
- ▶ metodicky podporuje asistenty TP;
- ▶ metodicky podporuje žáka na praxi;

- ▶ eviduje přehled o praxích jednotlivých žáků;
- ▶ konzultuje s pedagogickými pracovníky výběr jednotlivých praxí/exkurzí;
- ▶ spolupracuje se zaměstnavateli v rámci dojednávání a realizace praxí pro žáky;
- ▶ spolupracuje s rodinami žáků;
- ▶ spolupracuje s dalšími podpůrnými osobami v okolí žáka;
- ▶ spolupracuje s poskytovateli sociálních služeb či dalšími subjekty;
- ▶ zodpovídá za včasné a kvalitní hodnocení dovedností a schopností žáka.

#### 3.2.2.2 TŘÍDNÍ UČITEL

- ▶ plánuje obsah i formy výuky s ohledem na cíle TP;
- ▶ klade důraz na nácvik dovedností, které žák prakticky využije v závislosti na konkrétním zaměření individuální praxe;
- ▶ při plánování učebního pokroku žáka úzce spolupracuje s dalšími vyučujícími a se všemi aktéry TP konkrétního žáka.

#### 3.2.2.3 ASISTENT TRANZITNÍHO PROGRAMU (PRACOVNÍ ASISTENT)

- ▶ poskytuje žákovi podporu na praxi/exkurzi;
- ▶ pomáhá žákovi získat dovednosti potřebné k samostatnému vykonávání pracovních úkolů;
- ▶ podporuje žáka při nácviku pracovních a sociálních dovedností;
- ▶ pozoruje průběh práce žáka na praxi a snaží se vytipovat nejvhodnější postup práce;
- ▶ podporuje žáka při komunikaci s pracovníky, začleňování do kolektivu spolupracovníků a dalšími osobami;
- ▶ pomáhá žákovi rozvíjet jeho kontakty a komunikaci se zaměstnavatelem, nadřízenými a spolupracovníky;
- ▶ podporuje své kolegy ve správném zadávání pracovních úkolů žákovi;
- ▶ podporuje žáka v osvojení dovedností, které s prací souvisejí nepřímo;
- ▶ podporuje žáka v osvojení dovedností souvisejících se samostatným způsobem života (cestování, finance, bydlení apod.);
- ▶ sleduje a zaznamenává průběh praxe;
- ▶ navrhuje strategie řešení obtíží na praxi, vyhodnocuje navržené strategie;
- ▶ poskytuje žákovi podporu při doprovodu na místo a z místa výkonu praxe a také při výkonu praxe;
- ▶ zodpovídá se metodikovi TP, s nímž spolupracuje.

## 3.3 Další významné subjekty v tranzitním programu

### 3.3.1 ZAMĚSTNAVATELÉ

Jedná se o výčet/seznam potenciálních zaměstnavatelů (z běžného i chráněného trhu práce) v daném regionu či v místě bydliště žáka se SVP, kteří nabízejí příslušné

pracovní pozice odpovídající zjištěným pracovním dovednostem, schopnostem a preferencím žáka se SVP. Pracoviště by mělo reflektovat zájmy žáka.

### 3.3.2 VLASTNÍ ZDROJE ŠKOLY

Školy mohou nabídnout žákovi se SVP vlastní možnosti individuální praxe (v částečně chráněném prostředí), např. v podobě úklidu, práce na školním pozemku, v pracovních dílnách, v odborných učebnách, v rehabilitační třídě, v podobě pomocných prací ve školní kuchyni apod.

### 3.3.3 POSKYTOVATELÉ SOCIÁLNÍCH SLUŽEB

Jedná se o poskytovatele sociálních služeb (např. sociální rehabilitace, sociálně-terapeutické dílny, sociálně aktivizační služby aj.), které by mohly žáka se SVP podpořit při přechodu ze školy do pracovního prostředí.

### 3.3.4 DALŠÍ ZAJINTERESOVANÉ SUBJEKTY

Další možnosti, které škola využívá (nebo může využít), např. jiné školy, vysoké školy, dobrovolníci, volnočasové aktivity, SPC, PPP, úřad práce apod.

## 3.4 Aktivity tranzitního programu

- ▶ vytvoření představy o budoucím zaměstnání,
- ▶ trénink pracovních a sociálních dovedností,
- ▶ trénink dovedností souvisejících s výkonem práce (např. cestování, telefonování aj.),
- ▶ zajištění exkurzí u zaměstnavatelů,
- ▶ zajištění exkurzí u dalších zainteresovaných subjektů (např. úřad práce, střední školy aj.),
- ▶ zajištění individuálních praxí na běžných či chráněných pracovištích,
- ▶ setkávání s žáky, rodinami a dalšími zainteresovaným osobami.

## 3.5 Realizace tranzitního programu

V rámci realizace TP u žáků, kteří chtějí směřovat na trh práce, dochází k následujícím krokům (jednotlivé kroky jsou detailněji popsány v publikaci Valentová et al., 2014, *Tranzitní program – metodický průvodce*<sup>7</sup>):

1. Individuální setkání s žákem zaměřené na jeho představy o budoucím pracovním uplatnění, jeho zájmy, dovednosti a schopnosti (viz kap. 2.3 Přejídané domény a 4.3 Plánování zaměřené na člověka).

<sup>7</sup> Dostupné z: <https://rytmus.org/wp-content/uploads/2020/12/Metodika-Tranzitního-programu.pdf>

2. V prostředí školy (např. při práci ve školních dílnách, na cvičných pracovištích apod.) můžeme zjišťovat pracovní potenciál daného žáka.
3. Žáka můžeme podpořit při vytváření představy o jeho budoucím pracovním uplatnění prostřednictvím:
  - a) exkurze u zaměstnavatelů (na otevřeném i chráněném trhu práce), kdy je cílem získat informace o dané firmě, jejich jednotlivých činnostech, výkonu práce, profesích a náplni práce;
  - b) návštěvy škol (např. E-obory v rámci dnů otevřených dveří), kdy je cílem získat informace o dalším vzdělávání v oboru, o který by měl žák zájem či pro který má dovednosti a schopnosti;
  - c) návštěvy u poskytovatelů sociálních služeb (např. sociálně-terapeutických dílen), kdy je cílem získat informace o výkonu konkrétní činnosti v rámci daného zařízení.

V rámci výše uvedených exkurzí/návštěv metodik TP předem dojedná konkrétní den návštěvy pracoviště s pověřenou osobou dané organizace. Je také možno ponechat vytipování a následné dojednání návštěvy pracoviště na samotném žákovi. Žák tak může sám v rámci rozvoje svých dovedností a schopností vyhledat a oslovit příslušné pracoviště a dojednat si termín návštěvy.

V rámci výkonu individuální praxe žáka se SVP metodik TP aktivně:

- ▶ navazuje spolupráci se zaměstnavateli v rámci daného regionu;
- ▶ oslovuje zaměstnavatele telefonickou, emailovou či osobní formou;
- ▶ informuje zaměstnavatele o TP (účel, forma, průběh apod.);
- ▶ dojedná se zaměstnavatelem podrobnosti výkonu praxe (délku, rozsah a náplň praxe);
- ▶ vymezuje roli asistenta na pracovišti a způsob komunikace žáka a zaměstnavatele;
- ▶ podporuje žáka při jeho zaučení na pracovišti;
- ▶ dojedná kontaktní osobu na pracovišti;
- ▶ řeší způsob hodnocení žáka i úkony spojené s administrací (uzavření smlouvy o individuální/ skupinové praxi apod.).

Samotný výkon praxe by měl respektovat přání, dovednosti a schopnosti daného žáka. V průběhu roku by měl žák vyzkoušet nejméně dvě až tři praxe, neboť primárním cílem TP v tomto kontextu není nalezení a udržení si práce, ale to, aby žák získal praktické dovednosti a schopnosti k výkonu dané činnosti a ke zjištění svého pracovního potenciálu.

Praxe u zaměstnavatele zpravidla probíhá 1× týdně v rozsahu 4 hodin (většinou v dopoledních hodinách) po dobu 3–6 měsíců, případně po dobu až 1 roku. Rozsah a délka jsou však individuálně „šity na míru“ konkrétnímu žákovi dle jeho dovedností a schopností potřebných k osvojení pracovních či mimopracovních činností, to znamená, že žák může docházet na praxi i 2× týdně po 4 hodinách či 1× týdně po 2 hodinách. Délka praxe se může měnit dle reflexe a hodnocení aktuálních dovedností a schopností.



V rámci samotného výkonu praxe je žák podpořen tzv. asistentem, který podporuje žáka při nábítku nejen pracovních a sociálních dovedností, ale také dovedností souvisejících s výkonem praxe – komunikace na pracovišti, cestování, telefonování aj. Asistentem může být také osoba přímo z pracoviště, tzn. zaměstnanec dané organizace.

Metodik TP ve spolupráci se zaměstnavatelem a asistentem vyhodnocuje výkon praxe – reviduje vhodnost či nevhodnost praxe a další směřování žáka.

### 3.6 Tranzitní program jako součást školního vzdělávacího programu

Cílem TP v rámci odborného vzdělávání je připravit žáka se SVP na smysluplný osobní, občanský i pracovní život. Škola, která se zapojila do TP, zajišťuje koordinované a komplexní pojetí podpory v době ukončování školní docházky u žáků se SVP ze školy do další etapy jejich života. Proto je více než žádoucí, aby každá škola vzdělávající žáky se SVP měla tyto principy TP začleněny i do **školního vzdělávacího programu (ŠVP)** – minimálně na úrovni dodatku.

Na webových stránkách projektu ([www.karierazp.upol.cz](http://www.karierazp.upol.cz)) je v sekci RVP a ŠVP k dispozici dokument *Vzorové ŠVP s implementací TP*, jenž byl připravován a precizován týmem PdF UP (P. Baslerová, D. Maštalířová, J. Maštalíř) a vybranými odborníky z praxe (K. Geislerová, P. Havránková). Díky tomuto vzorovému dokumentu má škola možnost implementovat oblast TP nejen do svých ročních/tematických plánů v rámci různých předmětů (např. Odborné činnosti, Člověk a svět práce, Český jazyk apod.), ale především do svého ŠVP. Je tak vytvořen prostor nejen pro plnění obsahových aspektů TP v průběhu výuky přímo ve škole, ale také pro realizaci TP s žáky i mimo prostředí školy (exkurze, praxe, stáže aj.). Dokument je možné stáhnout zde: <https://karierazp.upol.cz/rvp-a-svp/svp/vzorove-svp-s-implementaci-tp/>.

Celý koncept TP se v RVP, respektive ŠVP prolíná s těmito oblastmi vzdělávacího kurikula školy:

- ▶ předměty praktických činností ve vzdělávací oblasti Odborné činnosti,
- ▶ vzdělávací oblast Člověk a svět práce (předprofesní příprava),
- ▶ předměty Rodinná výchova a Praktická cvičení.

#### 3.6.1 TRANZITNÍ PROGRAM JAKO SOUČÁST ROČNÍHO PLÁNU VÝUKY - ILUSTRATIVNÍ PŘÍKLAD

**Tab. 3:** Tranzitní program jako součást ročního plánu výuky

<b>ZÁŘÍ</b>	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <p>1/ Vysvětlení TP, nabídka TP žákům, vytipování a dojednání žáků, kteří se jej chtějí účastnit.</p> <p>2/ Kontaktování rodičů a schůzka s nimi ohledně zapojení žáka do TP a možnosti spolupráce.</p>
-------------	---

ŘÍJEN	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Zjišťování informací o žákovi (pracovní zkušenosti, s čím pomáhá doma, využívání kompenzačních pomůcek apod.), analýza schopností a podpory „Hodnocení míry potřebné podpory“. Nástroje: <i>Profil na jednu stránku, Dary a nadání, Dobrý a špatný den, Moje sny, co mě baví dělat, čím bych chtěl být</i> apod., výhody práce.</li> <li>2/ Exkurze u zaměstnavatele – utváření představy o tom, co znamená chodit do práce (jaké máme druhy zaměstnání – charakter, odměna, náplň práce, co k tomu potřebuji, abych ji mohl vykonávat, pracovní doba).</li> </ol>
LISTOPAD	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Zjišťování informací o žákovi, dokončení „Hodnocení míry potřebné podpory“. Kompletace <i>Profilu na jednu stránku</i> a dalších nástrojů v rámci plánování zaměřeného na člověka (PZČ).</li> <li>2/ Příprava na schůzku: žák / rodiče / další osoby.</li> <li>3/ Exkurze do firem.</li> <li>4/ Vytváření základních a jednoduchých pracovních návyků a dovedností. Bezpečnost práce na pracovišti.</li> </ol>
PROSINEC	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Realizace schůzky žák / rodiče / další osoby s využitím plánovacích metod MAPA nebo CESTA. Výsledkem má být zmapování konkrétních představ o práci žáka. U žáků směřujících mimo zaměstnání důraz na zmapování oblastí samostatného způsobu života (komunikace, dovednosti, bydlení, volný čas, další vzdělávání, využívání sociálních služeb).</li> <li>2/ Vytvoření akčního plánu (konkrétní úkoly, které je potřeba udělat; odpovědnost; termíny; jak poznám, že je splněno).</li> <li>3/ Aktivní oslovení zaměstnavatelů pro výkon praxe od ledna.</li> <li>4/ Vánoční dílny.</li> </ol>
LEDEN	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Příprava na výkon praxe v rámci prostředí školy (pokud je reálné).</li> <li>2/ Aktivní výkon praxe s asistencí.</li> <li>3/ Podpora sociálních dovedností žáka: komunikace, jak se prezentovat (v zaměstnání, při zařizování osobních záležitostí), zásady vhodné/nehodné komunikace apod.</li> <li>4/ Seznámení s úřady a dalšími subjekty, které potřebujeme k životu (úřad práce, OSSZ, lékař aj.).</li> <li>5/ U žáků směřujících mimo zaměstnání podpora vybraných oblastí potřebných k co nejvíce samostatnému způsobu života po škole (další vzdělávání, možnosti bydlení, volný čas apod.).</li> </ol>
ÚNOR	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Trénink dovedností souvisejících s praxí.</li> <li>2/ Aktivní výkon praxe s asistencí.</li> <li>3/ V případě potřeby zabezpečení pomůcek potřebných pro plnění pracovních úkolů.</li> <li>4/ Podpora komunikace – seznamovací rozhovory, chování v práci, jak komunikovat na pracovišti apod.</li> <li>5/ Exkurze.</li> <li>6/ U žáků směřujících mimo zaměstnání podpora vybraných oblastí potřebných k co nejvíce samostatnému způsobu života po škole (další vzdělávání, možnosti bydlení, volný čas apod.).</li> </ol>

BŘEZEN	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Trénink dovedností souvisejících s praxí.</li> <li>2/ Aktivní výkon praxe s asistencí.</li> <li>3/ Hodnocení výkonu praxe – revize vhodnosti či nevhodnosti praxe a dalšího směřování žáka.</li> <li>4/ Revize akčního plánu – co se daří, co je potřeba změnit apod.</li> <li>5/ Podpora dovedností k získání zaměstnání – životopis, motivační dopis, jak hledat práci, oslovení (telefonem, e-mailem, osobně), pracovní smlouva, plat.</li> <li>6/ U žáků směřujících mimo zaměstnání aktivní vyhledávání možností a zdrojů, podporujících žáka ve vybraných oblastech směrem k samostatnému způsobu života po škole (další vzdělávání, možnosti bydlení, volný čas apod.).</li> </ol>
DUBEN	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Trénink dovedností souvisejících s praxí.</li> <li>2/ Aktivní výkon praxe s asistencí.</li> <li>3/ Návštěva úřadu práce.</li> <li>4/ Exkurze.</li> <li>5/ Práce na počítači a hospodaření s penězi (e-mailová komunikace, vyhledávání pracovních nabídek, dopravních spojení, poznávání mincí a bankovek, bankovní účet, manipulace s penězi, nakupování aj.).</li> <li>6/ U žáků směřujících mimo zaměstnání aktivní vyhledávání možností a zdrojů podporujících žáka ve vybraných oblastech směrem k samostatnému způsobu života po škole (další vzdělávání, možnosti bydlení, volný čas apod.).</li> <li>7/ Příprava podkladů pro plán přechodu do další etapy života (práce, další vzdělávání, podpora samostatného způsobu života, život v komunitě apod.).</li> </ol>
KVĚTEN	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Trénink dovedností souvisejících s praxí.</li> <li>2/ Aktivní výkon praxe s asistencí.</li> <li>3/ Zhodnocení uplynulého období (leden–duben) formou revize akčního plánu, míry potřebné podpory a celkové zhodnocení práce žáka.</li> <li>4/ Aktualizace nástroje <i>Profil na jednu stránku</i> s doplněním o pracovní profil žáka.</li> <li>5/ U žáků směřujících mimo zaměstnání aktualizace nástroje <i>Profil na jednu stránku</i> s doplněním o možnosti a zdroje podporující žáka ve vybraných oblastech směrem k samostatnému způsobu života po škole (další vzdělávání, možnosti bydlení, volný čas apod.).</li> <li>6/ Finalizace plánu přechodu do další etapy života (práce, další vzdělávání, podpora samostatného způsobu života, život v komunitě apod.), který bude představen na schůzce v červnu.</li> </ol>
ČERVEN	<p><b>Tranzitní program (TP):</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1/ Ukončení aktivního výkonu praxe.</li> <li>2/ Poděkování zaměstnavatelům.</li> <li>3/ Realizace reflektivního setkání žáka, rodičů a dalších osob (např. asistenta, zaměstnavatele, sociálních služeb) – shrnutí a vyhodnocení.</li> <li>4/ Finalizace plánu přechodu do další etapy života (práce, další vzdělávání, podpora samostatného způsobu života, život v komunitě apod.).</li> </ol>

### **Formy realizace praxí/exkurzí u zaměstnavatelů:**

- ▶ individuální praxe dle dovedností a schopností daného žáka zaměřené na posílení jeho pracovních činností (soběstačnosti a samostatnosti, zvyšování kompetencí spojených s hledáním, získáním a udržením si pracovního místa),
- ▶ individuální praxe dle možností školy,
- ▶ individuální praxe dle trhu práce (otevřený či chráněný),
- ▶ exkurze u zaměstnavatelů,
- ▶ skupinová praxe dle možnosti školy a trhu práce (se zaměřením na posílení pracovních činností žáků).

### **Podpůrné formy:**

- ▶ plánování zaměřené na člověka,
- ▶ setkání se zákonnými zástupci,
- ▶ setkání se zástupci návazných (např. sociálních) služeb,
- ▶ asistence na pracovišti (zaměstnanec školy, firmy, sociální služby).

### **Časová dotace realizace TP / plánování přechodu:**

- ▶ dle individuálních možností žáka, ideálně však alespoň 4 hodiny týdně.

### **Dokumentace související s TP:**

- ▶ seznam žáků účastnících se rozšířené aktivity programu TP,
- ▶ kontrolní seznam plánovaných a realizovaných činností,
- ▶ portfolio – informace o žákovi – přechodové domény, popis potřebné podpory,
- ▶ portfolio / individuální plán,
- ▶ smlouva o individuální praxi nebo smlouva o skupinové praxi,
- ▶ případně zápis z asistence na praxi.

### **Technicko-materiální zabezpečení tranzitního programu (včetně zajištění bezpečnosti):**

- a/ ochranné pomůcky související s průběhem praxí žáci získávají ve škole nebo na pracovištích, individuální ochranné pomůcky vyžadované pouze v některých místech výkonu odborné praxe (např. protiskluzovou obuv) si žáci pořizují sami. Všichni žáci jsou zároveň proškoleni o BOZP jak vedoucím odborné praxe, tak na místě výkonu odborné praxe. Žákům i jejich zákonným zástupcům jsou poskytnuty relevantní informace o základních podmínkách výkonu odborné praxe žáka, včetně nutnosti pořízení zdravotnického průkazu a dodržování platných hygienických nařízení;
- b/ kancelářské potřeby: papíry různých formátů pro žákovo plánování – MAPA, CESTA..., pastelky, fixy, křídly, kancelářské složky;
- c/ technika: notebook či PC, projektor, připojení na internet;
- d/ vybavení cvičné kuchyně, školní dílny, technického zázemí pro domácí práce, pro výkon zahradních a pěstitelských prací.

## **LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:**

KREJČÍKOVÁ, O. a Z. KOZÁKOVÁ, 2013. *Profesní příprava a pracovní uplatnění osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.

VALENTOVÁ, J., T. JIŘIKOVSKÁ, E. PLETICHOVÁ, A. KAUCKÁ, L. SOUKUPOVÁ a P. BAXOVÁ, 2014. *Tranzitní program metodický průvodce*. Praha: Rytmus – od klienta k občanovi. ISBN 978-80-906052-0-6.

# 4 Hodnocení výsledků ve vzdělávání a plánování zaměřené na člověka

— Veronika Škopová, Jaromír Maštalíř —

## 4.1 Současné pojetí hodnocení výsledků ve vzdělávání vs. individualizovaný plán přechodu<sup>8</sup>

Hodnocení ve vzdělávání tvoří *nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu* s cílem **přispívat k zodpovědnému vztahu žáků k výchově, vzdělání a poskytování zpětné vazby**. Hodnocení se uskutečňuje jako systematický proces směřující k určení úrovně vzdělání žáků a kvalit jejich výkonů, ale také ke schopnosti vlastní sebekontroly a sebehodnocení. Při hodnocení školních výsledků žáků by měl být kladen důraz na vhodnou motivaci, přiměřenou náročnost i pedagogický takt s ohledem na věkové možnosti, individuální zvláštnosti, schopnosti a dovednosti žáků (Kolář a Šikulová, 2009; Slavík, 1999). Legislativní oporu pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a pro hodnocení žáků na vysvědčení lze např. najít v ustanovení školského zákona v § 51–52 a ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, konkrétně v § 14–15 (dále jen vyhláška č. 48/2005 Sb.).

Při hodnocení výsledků žáků se SVP je rovněž nutné zohlednit míru a závažnost zdravotního postižení či další limitující faktory. Hodnocení výsledků vzdělávání takového žáka na vysvědčení je *vyjádřeno buď klasifikačním stupněm, slovním hodnocením, anebo kombinací obou způsobů*. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel/ředitelka školy se souhlasem školské rady. Vysvědčení vypracovává třídní

---

<sup>8</sup> Podkapitoly 4.1–4.2 jsou převzaty z Maštalíř (2021).

učitel/učitelka žáka, odpovědnost za vypracování má však ředitel/ředitelka, který/á jej stvrzuje svým podpisem a razítkem školy. Předmětem hodnocení jsou výsledky, kterých žák dosáhl ve vyučovacích předmětech v souladu s požadavky příslušného ŠVP (popř. IVP). **Výsledky vzdělávání v základní škole speciální se hodnotí slovně.** Hodnocení musí být pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné, respektující individuální vzdělávací potřeby žáka se zdravotním postižením i doporučení školského poradenského zařízení. Pravidla pro hodnocení žáků jsou součástí školního řádu příslušné základní školy.

Průběžné hodnocení i hodnocení výsledků vzdělávání včetně chování žáka by mělo být (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008; RVP ZŠS, 2008; školský zákon, § 51; vyhláška č. 48/2005 Sb., § 14):

1. jednoznačné,
2. srozumitelné,
3. srovnatelné s předem stanovenými kritérii,
4. věcné,
5. všestranné.

Podklady pro hodnocení a klasifikaci výchovně-vzdělávacích výsledků a chování žáka získává učitel zejména: soustavným diagnostickým pozorováním žáka; sledováním výkonů žáka a připravenosti na výuku; různými zkouškami a didaktickými testy (písemnými, ústními, grafickými, pohybovými, praktickými apod.) na prověřování vědomostí, dovedností a návyků; analýzou výsledků aktivit žáků, zvláště se zaměřením na manuální zručnost, samostatnost a celkovou sociální vyspělost; konzultacemi s ostatními učiteli, vychovateli (případně dalšími odborníky); rozhovory s žákem a jeho zákonnými zástupci (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008; Valenta, Petráš et al., 2012).

Podle Kalbáčové (in Kolář a Šikulová, 2009) by měl učitel při hodnocení žáka nejen sledovat a posuzovat míru dosažených vědomostí a intelektuálních dovedností, ale také se zaměřit na některé níže uvedené charakteristiky:

- ▶ dovednost pracovat soustředěně a se zaujetím,
- ▶ zájem o aktivitu, spontánnost,
- ▶ pracovitost, vytrvalost, přesnost,
- ▶ dovednost sdělovat a obhajovat svůj názor, své postoje,
- ▶ respektovat a tolerovat názor druhých,
- ▶ dovednost zaujmout tvořivý přístup k řešení problémů,
- ▶ dovednost hledat řešení a týmově spolupracovat,
- ▶ dovednost shromažďovat informace a materiály i mimo školu,
- ▶ dovednost kontrolovat svou práci i práci spolužáka,
- ▶ dovednost analyzovat a zhodnotit výsledky své práce,
- ▶ dovednost analyzovat a hodnotit výsledky práce ostatních spolužáků.

S Kalbáčovou se shodují i Kolář a Šikulová (2009, s. 88), kteří doplňují, že „slovní hodnocení má nejen obsahovat informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu, a tím umožňuje i postižení takzvaného skrytého učiva“.

#### **4.1.1 SLOVNÍ HODNOCENÍ ŽÁKŮ VZDĚLÁVANÝCH DLE RVP ZŠS**

Jak již bylo uvedeno výše, výsledky vzdělávání na základní škole speciální se hodnotí slovně. O zásadách pro používání slovního hodnocení na vysvědčení žáků pojednává § 15 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve kterém je uvedeno, že „při použití slovního hodnocení se výsledky vzdělávání žáka v jednotlivých povinných a nepovinných předmětech stanovených školním vzdělávacím programem hodnotí tak, aby byla zřejmá úroveň vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů školního vzdělávacího programu, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku. Slovní hodnocení zahrnuje posouzení výsledků vzdělávání žáka v jejich vývoji, ohodnocení přístupu žáka ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka; obsahuje také zdůvodnění a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům žáka a jak je překonávat. Výsledky vzdělávání žáka na konci prvního pololetí lze hodnotit souhrnně za všechny předměty. Slovní hodnocení lze použít i pro hodnocení chování žáka“.

Žáka lze slovně hodnotit: 1) formalizovaným slovním hodnocením, 2) otevřeným slovním hodnocením, 3) kombinací předchozích. O formě hodnocení žáka vzdělaného dle RVP ZŠS mimo základní školu speciální rozhoduje na základě doporučení školského poradenského zařízení a třídního učitele *ředitel školy*.

Konkrétní formulace k vyjádření slovního hodnocení žáka nejsou jednotně stanovené. Škola se řídí ustanovením zákona č. 48/2005 Sb. a pravidly pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků – tzv. *klasifikačním řádem školy*, který je součástí školního řádu (Informace MŠMT k vyplňování vysvědčení na základních školách od školního roku 20012/2013, č. j. MSMT-46357/2012-210, 2012; školský zákon, § 30 odst. 2).

V přehledových tabulkách 4 a 5 uvádíme příklad hodnotících kritérií formalizovaného slovního hodnocení z vysvědčení na jedné základní škole speciální. Formalizované hodnocení je na této škole vytvořené zvláště pro I. a II. díl RVP ZŠS. Významově se v podstatě jedná o převod konkrétní známky na krátké sdělení (srov. Valenta, Petráš et al., 2012).



**Tab. 4:** Formalizované slovní hodnocení na vybrané základní škole speciální (I. díl RVP ZŠS)

Předmět	1	2	3	4	5
<b>Čtení</b>	Čte samostatně s porozuměním.	Čte s pomocí (a částečným porozuměním).	Čte s pomocí.	Čte pouze s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Psaní</b>	Píše samostatně a čitelně.	Píše čitelně s drobnými nedostatky.	Píše s pomocí.	Dokáže napodobit tvary písmen (slov).	Učivo dosud nezvládá.
<b>Matematika</b>	Počítá přesně, pohotově a samostatně.	Počítá s drobnými chybami.	Počítá s pomocí.	Počítá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Informační a komunikační technologie</b>	Učivo ovládá, úkoly zvládá správně a samostatně.	Učivu rozumí, úkoly zvládá s drobnými nedostatky nebo částečnou pomocí.	Učivu rozumí částečně, zadané úkoly zvládá s pomocí.	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Člověk a jeho svět</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje.	Učivu rozumí, úkoly zvládá s drobnými nedostatky nebo částečnou pomocí.	Učivu rozumí částečně, zadané úkoly zvládá s pomocí.	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Člověk a společnost</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje.	Učivu rozumí, úkoly zvládá s drobnými nedostatky nebo částečnou pomocí.	Učivu rozumí částečně, zadané úkoly zvládá s pomocí.	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Člověk a příroda</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje.	Učivu rozumí, úkoly zvládá s drobnými nedostatky nebo částečnou pomocí.	Učivu rozumí částečně, zadané úkoly zvládá s pomocí.	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Hudební výchova</b>	Má dobrý hudební sluch i rytmus, pěkně zpívá.	Rád zpívá, má dobrý rytmus.	Projevuje kladný vztah k hudbě.	V hudebních činnostech je pasivní.	Dosud nemá vztah k hudbě.

Předmět	1	2	3	4	5
<b>Výtvarná výchova</b>	Je tvořivý a zručný.	Je tvořivý, pracuje s malou pomocí.	Při práci vyžaduje vedení.	Při práci vyžaduje pomoc a vedení.	Práce se mu zatím nedaří.
<b>Výchova ke zdraví</b>	Učivo chápe a správně reprodukuje.	Učivu rozumí, úkoly zvládá s drobnými nedostatky nebo částečnou pomocí.	Učivu rozumí částečně, zadané úkoly zvládá s pomocí.	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Tělesná výchova</b>	Je obratný a snaživý.	Je méně obratný, ale snaží se.	Snaží se, cvičí podle svých možností.	Je méně obratný a cvičí s pomocí.	O pohybové aktivity neprojevuje zájem.
<b>Člověk a svět práce</b>	Pracovní činnosti zvládá samostatně a zručně.	Je zručný, pracuje s malou pomocí.	Při práci vyžaduje vedení.	Při práci vyžaduje pomoc a vedení.	Práce se mu zatím nedaří.

Zdroj: vlastní informace autora

**Tab. 5:** Formalizované slovní hodnocení na vybrané základní škole speciální (II. díl RVP ZŠS)

Předmět	1	2	3	4	5
<b>Rozumová výchova</b>	Učivo dobře zvládá.	Učivo zvládá.	Učivo zvládá s pomocí.	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Smyslová výchova</b>	Učivo dobře zvládá.	Učivo zvládá.	Učivo zvládá s pomocí.	Učivo zvládá jen s trvalou pomocí.	Učivo dosud nezvládá.
<b>Hudební výchova</b>	Má dobrý hudební sluch i rytmus, pěkně zpívá.	Rád zpívá, má dobrý rytmus.	Projevuje kladný vztah k hudbě.	V hudebních činnostech je pasivní.	Dosud nemá vztah k hudbě.
<b>Výtvarná výchova</b>	Je tvořivý a zručný.	Je tvořivý, pracuje s malou pomocí.	Při práci vyžaduje vedení.	Při práci vyžaduje pomoc a vedení.	Práce se mu zatím nedaří.
<b>Pracovní výchova</b>	Je tvořivý a zručný.	Je tvořivý, pracuje s malou pomocí.	Při práci vyžaduje vedení.	Při práci vyžaduje pomoc a vedení.	Práce se mu zatím nedaří.
<b>Člověk a zdraví</b>	Je obratný a snaživý.	Je méně obratný, ale snaží se.	Snaží se, cvičí podle svých možností.	Je méně obratný a cvičí s pomocí.	O pohybové aktivity neprojevuje zájem.

Zdroj: vlastní informace autora

Předměty speciálněpedagogické péče (např. individuální logopedická péče) určené pro žáky se SVP se nehodnotí ani neuvádějí na vysvědčení. Tyto předměty jsou však zahrnuty do příslušného vzdělávacího programu (Informace MŠMT k vyplňování vysvědčení na základních školách od školního roku 2012/2013, č. j. MŠMT-46357/2012-210, 2012).

Slavík (1999, s. 130) za **výhody**, které slovní hodnocení má oproti známce, považuje následující:

- ▶ žáka tolik nestresuje, neboť umožňuje klást důraz na pozitivní výsledky, může jej proto povzbudit pro další práci;
- ▶ může obsahovat konkrétní doporučení, jak dosáhnout lepšího výkonu;
- ▶ snižuje riziko diskriminace výkonnostně slabších žáků;
- ▶ široká variabilita možností slovního hodnocení umožňuje přiblížit se co nejvíce individualitě žáka;
- ▶ slovní hodnocení může spíše zaměřovat pozornost na vlastní učební činnost dítěte, napomáhá tak rozvoji vnitřní motivace učení;
- ▶ umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a etapách osvojování činností, dovedností, znalostí, může tedy včas korigovat činnosti žáka;
- ▶ slovním hodnocením lze konkrétně sdělit, co už žák umí, a lze i poukázat na to, kde vidíme mezery, doporučit, co je třeba zopakovat, navrhnout, na co je právě teď třeba se zaměřit;
- ▶ umožňuje žákovi všimnout si toho, čeho si všímá při hodnocení učitel.

Používání slovního hodnocení s sebou může také nést určitá rizika, zvláště pokud jsou důsledkem nesprávně pochopeného účelu, ke kterému bylo vytvořeno (Kolář a Šikulová, 2009):

- ▶ slovní hodnocení není synonymem „převyprávěné známky“, neboť v této podobě postrádá zpětnovazební charakter, stejně jako používání neurčitých sdělení při hodnocení žáka;
- ▶ vypracování otevřené formy slovního hodnocení představuje časovou i administrativní náročnost, čímž se zvyšuje možné nebezpečí, že učitel začne při deskripci inklinovat k používání hodnoticích schémat a obecných klišé;
- ▶ pro učitele může být po obsahové a stylistické stránce náročné vytvořit pro rodiče srozumitelné a dobře čitelné informace a zároveň respektovat fakt, že vysvědčení představuje oficiální úřední dokument;
- ▶ dobře slovně ohodnotit znamená mít schopnost kvalifikovaně provádět pedagogickou diagnózu, což také zvyšuje nároky na profesní dovednosti učitele;
- ▶ slovní hodnocení by nemělo obsahovat žádná srovnání s výkony ostatních žáků;
- ▶ slovní hodnocení by nemělo obsahovat věty rozkazovací ani podmiňovací, např. „Musíš...“, „Udělej...“, „Měl bys udělat...“ apod.

Za určité riziko ve slovním hodnocení považuje Nováčková (in Kolář a Šikulová, 2009) formulace pochval typu „To jsi mi udělal radost...“, „Chválím tě za...“, „Zasloužíš pochvalu za...“, neboť řadu učitelů ani rodičů nenapadne, že tyto pochvaly

mají silně manipulativní náboj. Žák by si podle Nováčkové  *neměl spojovat školní úspěchy s radostí, kterou jimi někomu způsobil*, neboť by to mohlo vést k *snaze zavděčit se osobám subjektivně významným*.

#### 4.1.2 INDIVIDUALIZOVANÝ PLÁN PŘECHODU

The European Agency for Development in Special Needs Education (2006) popisuje **individualizovaný plán přechodu** takto:

- ▶ jedná se o dokument úzce spjatý s IVP žáka se SVP;
- ▶ žák zde zastává výhradní postavení, „stojí v samém srdci“ plánu přechodu;
- ▶ měl by se začít sestavovat nejpozději 2–3 roky před ukončením (povinné) školní docházky;
- ▶ může mít různou podobu (osobní profil, medailonek) zahrnující popis současné životní situace, motivace, sny, touhy a přání včetně dovedností a nutné podpory, kterou žák se SVP potřebuje k dosahování těchto cílů jak během školní docházky, tak zejména po odchodu ze školy;
- ▶ obsahuje detailní popis toho, co se bude s žákem dít, až opustí školu;
- ▶ je zacílen na analýzu konkrétního období mezi školou a dalším životem po ní;
- ▶ sestavuje podpůrný tým kolem žáka, který tvoří rodinní příslušníci, třídní učitel, asistent, koordinátor plánování přechodu a další externí pracovníci/odborníci.

**Individualizovaný plán přechodu** (dále jen „IPP“) je dokument založený na formálním i neformálním vyhodnocení žáka se SVP, identifikaci očekávaných a popisu požadovaných výstupů a konkrétní podpory v dosahování těchto cílů během ukončování školní docházky a zejména po jejím ukončení. I z tohoto důvodu by měl IPP obsahovat důkladnou analýzu všech důležitých oblastí života žáka – tzv. **přechodových domén** popisovaných výše (Wehman, 2011).

#### 4.1.3 PORTFOLIO ŽÁKA JAKO SOUČÁST INDIVIDUÁLNÍHO PLÁNU PŘECHODU

Výstupem procesu plánování přechodu ze školního prostředí do běžného způsobu života je **vytvoření portfolia** konkrétního žáka, obsahujícího tzv. přechodové domény (např. vzdělávání, práce, volný čas, rodina, komunita, sociální služby, další návazné služby apod.). Zde je také uvedeno a popsáno to, co si žák dál po škole přeje či nepřeje dělat, co jej baví, jaké má sny a v čem by se chtěl i s pomocí druhých dál rozvíjet, jaké jsou příležitosti v místě, kde žije, jaké jsou návazné služby, komunita, rodina, přátelé aj.

Zpracované portfolio obsahuje konkrétní cíle žáka včetně definování míry potřebné podpory k dosažení stanovených cílů. Smyslem celého procesu plánování přechodu je maximální možné zajištění nejvhodnějších dostupných a dosažitelných podmínek pro co možná nejvíce plynulý přechod žáka ze školy do další etapy života.

Portfolio každého žáka (tzv. plán přechodu) je v ideálním případě syntézou informací přechodových domén, zaměřených na tyto oblasti:

- ▶ **Samostatný způsob života** – podstatou je vytvořit u žáků plán na podporu co nejvíce samostatného způsobu života po škole. Jeho tvorba vychází z mapování situace daného žáka.

Hodnoceny a zpracovány jsou vždy: přání a cíle samotného žáka; přání a cíle žáka z pohledu jeho rodiny; možnosti komunity; možnosti a dostupnost návazných služeb; možnosti pracovního uplatnění dle dovedností a schopností žáka; vhodnost a dostupnost forem dalšího vzdělávání apod.

Zásadní je důraz na samostatnou aktivitu žáka v celém procesu vytváření portfolia, a to vždy s přihlédnutím k možnostem a limitům vycházejícím z míry daného postižení.

U žáků, kteří jsou motivováni a schopni uplatnit se na trhu práce, bude přechodová doména práce/zaměstnání popsána více, včetně individuální či skupinové praxe daného žáka u konkrétního zaměstnavatele.

- ▶ **Práce/zaměstnání** – oblast je zaměřená na individuální praxe v běžném pracovním prostředí, které by se po skončení vzdělávání mohly stát navazujícím zaměstnáním. Na praxích jsou zajištěny dle individuální potřeby asistence prostřednictvím asistenta TP.

Po vytipování vhodného pracoviště pro uskutečnění praxe je třeba zejména vytvořit individuální plán praxe, zahrnující místo výkonu praxe, její časový rozsah, vykonávané pracovní činnosti, nácvik potřebných dovedností apod. Dále je nutno provést zaškolení v práci a v bezpečnosti práce, provádět přípravu a zadávání práce, i její průběžnou kontrolu a hodnocení, a nakonec provést závěrečné vyhodnocení praxe. Aby praxe měla očekávaný přínos, je třeba, aby na jednotlivých krocích spolupracovali všichni zúčastnění – žák, zaměstnavatel, škola, poskytovatel služby tranzitního programu (sociální služba či jiná zainteresovaná organizace).

Klíčovou roli při podpoře plánování přechodu má společné hledání a zjišťování životních cílů konkrétního žáka, znalost a diagnostikování jeho potřeb, včetně určení možností jeho dalšího rozvoje, seberealizace a míry potřebné podpory nutné k dosažení stanovených cílů.

Smyslem plánu přechodu v oblasti práce a zaměstnání není pouze **řešení a zajištění individuálních praxí** u běžných zaměstnavatelů, ale rovněž **komplexní podpora žáků s vysokou mírou potřebné podpory**, které jejich zdravotní postižení aktuálně limituje natolik, že se nemohou či nechtějí po ukončení školy dále seberealizovat na otevřeném ani chráněném trhu práce. U nich je nutné plán přechodu více orientovat na řešení a zajištění jejich dalšího života po ukončení vzdělávání.

Jak již bylo opakovaně zmiňováno, u všech žáků je doporučeno, aby byly zjištěny všechny přechodové domény (vzdělávání, volný čas, život v komunitě, udržení psychické pohody, práce, návazné služby aj.).

**Cílem plánu přechodu je připravit realistický a splnitelný harmonogram činností a aktivit, který zvýší uplatnitelnost žáka v pracovním i společenském životě.**

## 4.2 Využití konceptu Plánování zaměřené na člověka v procesu plánování přechodu

V procesu plánování přechodu se v zahraničí využívá několika přístupů. Souhlasně však využívají jistých principů vycházejících z filozofie konceptu **Myšlení a způsob práce zaměřený na člověka** (Person centred thinking and practices). Jestliže užíváme termín „na člověka zaměřený“, myslíme tím, že **všechny aktivity a činnosti si vybírá a volí daný člověk nebo alespoň s navrženými možnostmi souhlasí**. Nezaměřujeme se na to, co je důležité pro nás, ale **z jaké perspektivy to vnímá ten druhý**. Jedná se o filozofii v přístupu k člověku s postižením, kdy on je na prvním místě, kdy je právě on „středobodem“ našeho zájmu (Thomson et al., 2008). Na osobu zaměřený přístup (angl. Person Centred Approach) staví žáka / mladého člověka se zdravotním postižením do popředí a je plně v souladu s **principy sebeurčení a individualizované podpory** ve smyslu **společného hledání**, ale **zároveň i ponechání prostoru na vlastní rozhodnutí o dalším směřování v budoucnosti** (Mount, 1992, in Ministry of Children and Family Development, 2005).

Za **hlavní východiska** konceptu **Myšlení a způsob práce zaměřený na člověka** ve vztahu k plánování přechodu lze považovat tato (Sanderson, 2000):

- ▶ člověk, kterého se plánování týká, je vždy v jeho středu;
- ▶ do procesu plánování jsou jako partneři přizváni i rodinní příslušníci či přátelé;
- ▶ vytvořený plán přechodu je odrazem toho, co je pro člověka s postižením důležité, jeho schopností, silných stránek, ale i toho, jakou míru podpory bude potřebovat a v čem;
- ▶ směřuje k naplňování požadavku rovnoprávného života občana v běžné komunitě;
- ▶ neomezuje se jen na aktuální možnosti, které jsou k dispozici, nýbrž pracuje s tím, co vše je možné udělat;
- ▶ vytvoření plánu přechodu neznamená zcela ukončit proces plánování budoucnosti člověka se zdravotním postižením, nejedná se o jednorázovou akci, je to proces neustálých proměn a vývoje.

Tabulka 6 nabízí srovnání možných přístupů a kontextu plánování přechodu ze školy u mladých lidí bez postižení a u osob s postižením (Thomson et al., 2008, s. 192).

Z výčtu informací (srov. levou a pravou stranu tabulky) je patrné, jak často může docházet k situacím kdy: a) mladý člověk s postižením bývá v procesu plánování přechodu postaven zcela mimo zájem a dění, přestože se ho tato událost nejvíce

**Tab. 6:** Srovnání možných přístupů v procesu plánování přechodu

Jak může vypadat přechod pro většinu mladých lidí	Jak může vypadat přechod u mladých lidí s postižením
<p>Mnoho osobních zkušeností se samostatným činěním rozhodnutí a s nesením určité míry odpovědnosti za ně – dětství, školní věk, dospívání.</p> <p>Získá informace, nápady a inspirace ze strany kamarádů, školy, rodiny a dalších zdrojů či míst.</p> <p>Možnosti voleb se kumulují a rozšiřují. Vycházejí přirozeně z toho, co mladý člověk chce.</p> <p>Rozhodnutí činí mladý člověk sám, popřípadě mu je něco doporučeno.</p> <p>Diskutuje s přáteli, s rodiči i se školou.</p> <p>Má mnoho způsobů, jak získat sebedůvěru.</p> <p>Může sám změnit své rozhodnutí.</p>	<p>Často úzký výběr možností činit rozhodnutí v tom, co a jak mladý člověk chce dělat.</p> <p>Přístup informací je omezený, pochází pouze ze strany rodiny, školy, odborníků či specializovaných služeb.</p> <p>Za člověka s postižením rozhodují často „odborníci“, kteří mají stanoviska založená na předpokladu, že lidé s určitým typem postižení mají podobné potřeby.</p> <p>Rozhodnutí činí nejčastěji pouze rodiče.</p> <p>O dalším směřování rozhoduje „postižení“, tj. přístup je postavený na tom, co člověk neumí a nedokáže, nikoliv na tom, co by chtěl či skutečně potřeboval.</p> <p>Má omezené možnosti na zvyšování sebedůvěry.</p> <p>Diskuse probíhá pouze na úrovni rodič – odborník bez přítomnosti člověka s postižením.</p>

Zdroj: Thomson et al., 2008, volně přeloženo autorem

dotýká; b) má mladý člověk často omezený přístup k informacím, a tím pádem i k možnostem volby; c) samotné postižení nemusí představovat tu největší překážku. Mnohdy totiž nevycházíme primárně z toho, jaký mladý člověk se zdravotním postižením je a co potřebuje, nýbrž z toho, jaké má limity, omezení a co my považujeme za důležité a správné. Snahou Na osobu zaměřeného přístupu je tyto konvence a zažitě stereotypy k lidem s postižením bořit a měnit.

Cronin a Patton (1993) upozorňují na **časté chyby v přístupu u osob**, které jsou za proces plánování přechodu přímo zodpovědné (nejčastěji se jedná o koordinátory plánování přechodu). Poukazují na **nedostatečné vtažení** žáka / mladého člověka se zdravotním postižením do procesu plánování, ať z důvodu **neznalosti podpůrných technik a nástrojů**, které lze k tomuto účelu efektivně využít, či **nerespektování principů** Na osobu zaměřeného přístupu. Mezi další chyby, kterých se v procesu plánování přechodu lidé dopouštějí, patří **nadměrné přebírání zodpovědnosti a rozhodování** za člověka se zdravotním postižením. Dochází k tomu jak ze strany osob přímo zodpovědných za plánování přechodu, tak i ze strany nejbližších rodinných příslušníků člověka s postižením. **Rodiče / zákonní zástupci** by měli být v tomto procesu co nejvíce **partneři, nikoliv výhradní tvůrci dalšího formování a směřování** jejich dospívajícího dítěte se zdravotním postižením. Wehman (2002) zdůrazňuje, že účelem plánování přechodu musí být **vždy zájem zjišťovat a snaha naplňovat přání a touhy žáka, nikoliv normy a kritéria** dopředu nastaveného **edukačního systému** v zastoupení konkrétní školy či třídního učitele.

Pracovat podle principů Na osobu zaměřeného přístupu v procesu plánování přechodu znamená společně hledat odpovědi na tyto tři základní otázky (Thomson et al., 2008):

1. Co je pro mladého člověka se zdravotním postižením v životě důležité a jak si přeje, aby vypadal jeho život v budoucnu? Jak velkou podporu potřebuje a v čem?
2. Jaký výsledek lze považovat za ideální stav a jak toho lze dosáhnout?
3. Jaké možnosti pro mladého člověka se zdravotním postižením existují?

Z principů Na osobu zaměřeného přístupu vychází koncept **Plánování zaměřené na člověka** (Person Centred Planning). Ten byl definován v 90. letech 20. století jako soubor principů, na nichž byly postaveny techniky individuálního plánování vycházející z **normalizace** a **valorizace sociálních rolí**. Klíčovými principy tohoto konceptu jsou zejména snaha o co **největší zapojení jedince do celého procesu individuálního plánování** (tedy i do procesu plánování přechodu), **hledání jeho silných stránek, nadání a dovedností v kontextu běžné komunity**, posilování významu a **hodnoty jedince jako běžného občana ve společnosti**. Dále pak **podpora jeho nejbližších rodinných příslušníků** i hodnocení aktuální situace jedince včetně **definování potřebných změn do budoucna**, založených zejména na jeho preferencích (Quip, 2021).

**Významná východiska** konceptu **Plánování zaměřené na člověka** (Sanderson, 2020):

1. vše vychází z myšlení zaměřeného na člověka, kde je „středobodem“ zájmu člověk jako takový;
2. postoj zaměřený na člověka zahrnuje empatii, přijímání druhého bez hodnocení, kongruenci;
3. při práci s člověkem je důležité se nezaměřovat pouze na limity a omezení vyplývající z jeho zdravotního postižení, nýbrž hledat možnosti, jak dosáhnout požadované změny směrem k naplnění jeho představ/přání/cílů;
4. základním východiskem konceptu je snaha využívat tzv. běžně dostupné zdroje podpory jedince;
5. možnost při práci využít již ověřených technik a metod práce, které byly k procesu Plánování zaměřené na člověka vytvořeny – podrobněji níže.

## 4.3 Plánování zaměřené na člověka

Plánování zaměřené na člověka (PZČ) je koncept, který nám může velmi pomoci v procesu plánování přechodu. V českém školství je to koncept zatím málo známý a málo využívaný. Více než ve školství je v České republice rozšířený v sociálních službách, a to od roku 2007, kdy poskytovatelé sociálních služeb začali hledat, které metody a přístupy jim umožní naplnit nově získanou povinnost individuálně plánovat průběh sociální služby. Někteří poskytovatelé při zjišťování toho, co funguje doma i ve světě, objevili právě plánování zaměřené na člověka



jako jeden z konceptů, který významně pomáhá při utváření lepších životů pro lidi s postižením (Chábová, 2008).

PZČ se postupně utvářelo v různých koutech světa v 70.–90. letech minulého století. O'Brien (2016) popisuje, že při pátrání po kořenech tohoto přístupu narazili s kolegy na jedenáct druhů vzájemně propojených metod, které byly založeny na totožných principech. Z nich pak během času vznikaly další variace. Některé byly postupně téměř opuštěny, například *Rodiny především* či *Seznámení s tebou*. Další se úspěšně rozvíjely, šířily a jsou používány jako ucelené přístupy dodnes – například *MAPS*, *PATH* či *Základní plánování životního stylu*.

Pojem PZČ byl coby přístup již široce rozšířený v roce 1985 a stál na těchto základních principech:

- ▶ v prvé řadě důraz na člověka, nikoli na jeho diagnostické označení a deficity,
- ▶ používání běžného jazyka a obrázků, nikoli odborné terminologie,
- ▶ aktivní hledání nadání, schopností a dovedností člověka,
- ▶ zapojování člověka a blízkých, kteří jej dobře znají,
- ▶ znalost životního příběhu daného člověka a využívání klíčových informací z jeho života,
- ▶ zmapování stávajících životních podmínek,
- ▶ definování potřebných změn v životě člověka.

Na různých místech začaly vznikat tzv. znalostní komunity, které používaly a sdílely tyto základní principy a dále je dotvářely. Jedním z důležitých mezníků bylo začít se na člověka dívat nikoli optikou perspektivy profesionálů, nýbrž optikou perspektivy vazeb konkrétního člověka. To znamenalo klást důraz na člověka a jeho vzájemné vztahy s druhými lidmi a hledat cesty k docílení toho, co tento člověk potřebuje.

Hlavní motto tohoto konceptu přednesl John O'Brien: „Plánování zaměřené na člověka je cestou, při níž se ptáme, jak se tento člověk může v běžném životě projevat jako dobrý přítel a přínosný občan“ (O'Brien, 2008). To znamená, že neplánujeme člověku jeho život, neříkáme, co má a nemá dělat, nevytváříme pro něj specifické podmínky. Znamená to, že jdeme s člověkem, nasloucháme mu a pomáháme mu hledat možnosti a příležitosti, aby mohl žít dobrý a přínosný život ve společnosti podle svých představ. Předpokladem této cesty je, abychom uměli pracovat se zaměřením na člověka. To znamená zjišťovat, co je pro daného člověka důležité, a ptát se, jak daný člověk vnímá konkrétní situaci. Je nutné přemýšlet, jak žijí jeho vrstevníci. Zda jeho život odpovídá životu běžného vrstevníka, či se od něj v některé oblasti naprosto liší. Například můžeme zjistit, že osmileté dítě, pro které pracujeme, má jen velice omezený okruh blízkých lidí, tvořený především učiteli, asistenty, spolužáky a nejbližší rodinou. Přitom je běžné, že děti v tomto věku mají kamarády z místa, kde bydlí, děti i dospělé z volnočasových aktivit, z letních táborů. Vrstevníci tedy mají o dost více životních radostí, úspěchů i neúspěchů, což jim přináší o mnoho více zkušeností než dítěti, které je z různých důvodů od tohoto běžného života izolováno. V procesu PZČ velice pomáhá

představit si na místě daného člověka sebe, svoje přátele či někoho ze své rodiny. Hned se nám ukáže, co patrně nefunguje dobře, co bychom my chtěli jinak. Neznamená to, že to chce jinak i daný člověk, ale je to oblast, kterou je třeba propátrat. Ústřední postavou v plánování je vždy člověk. Důležité je sebeurčení a vztahy tohoto člověka. Diagnóza a limity jsou také důležité, ale až na druhém místě (Lunt, 2010). Pörtner (2009, s. 15) k tomu dodává, že být zaměřen na osobu znamená „nevycházet z představ o tom, jací by lidé měli být, nýbrž z toho, jací jsou, a z toho, jaké mají možnosti. Pracovat se zaměřením na člověka znamená brát lidi vážně v jejich osobitě jedinečnosti, snažit se porozumět jejich způsobu vyjadřování a podporovat je v tom, aby našli vlastní cesty k přiměřenému zacházení s realitou, samozřejmě v rámci svých omezených možností“.

PZČ je proces, při němž se vynořuje portrét člověka, který bere vážně jeho nadání, sny a přání, obavy a to, co má a nemá rád. Do tohoto procesu jsou zapojeni lidé, kterým na daném člověku záleží a kteří jsou pro tohoto člověka důležití. Jsou to lidé z rodiny, kamarádi, přátelé, sousedi, asistenti, učitelé a další osoby. Tuto aktivní účast člověka a jeho blízkých stále posilujeme. Výsledkem plánování je život podle představ daného člověka. Nikdy to nesmí být plán, který jsme vytvořili. Znamená to tedy, že PZČ je prostředkem, nikoli cílem. PZČ vede ke skutečnému začlenění člověka do společnosti (Chábová, 2008).

## 4.4 Nástroje plánování zaměřeného na člověka

Aby mohly vzniknout plány zaměřené na člověka, jejichž prostřednictvím budou lidé žít životy podle svých představ, je třeba mít k dispozici efektivní nástroje a metody. Pomáhají jednak zmapovat život a představy člověka, jednak odlišit různé pohledy. Napomáhají porozumět tomu, jak člověk komunikuje, a slouží k zaznamenávání realizace plánu či k jeho vyhodnocení (Lunt, 2010).

Důležité je uvědomit si, že dospělý, který s dítětem nástroje používá, by s nimi měl mít osobní zkušenost. Tj. měl by si vždy pečlivě a s plnou vážností vždy každý nástroj vyzkoušet na sobě (a to nejlépe opakovaně), aby získal potřebnou zkušenost a citlivost. Na první pohled se totiž může zdát, že jde o obrázky a popisky, které jsou snadné, ale po osobní zkušenosti zjistíme, jak hluboko jdou k podstatě člověka. Zjistíme také, že na jejich použití potřebujeme čas, vzájemnou důvěru, většinou i různé pomůcky, ale především onu zmiňovanou osobní zkušenost. Autoři knihy velmi doporučují absolvování kvalitního kurzu či výcviku v PZČ v ČR či v zahraničí. Je třeba vědět, že nástroje PZČ nelze používat bez pochopení filozofie celého konceptu (Quip, 2021).

Nástrojů a metod PZČ je celá řada a v procesu plánování vždy vybíráme, které nástroje a metody jsou pro daného člověka vhodné a užitečné. Používají se pro děti i dospělé, pro lidi s různým typem znevýhodnění či postižení a také pro osoby, které žádné postižení nemají. My zde uvádíme nástroje, které nejčastěji používáme se žáky a studenty v procesu přechodu. V popisech jednotlivých nástrojů

používáme pojem člověk, myslíme tím však žáky i studenty různých věkových kategorií.

PZČ má určité fáze, kdy se od mapování situace dostaneme k plánování podpory. Poté plán realizujeme a také vyhodnocujeme, jak se realizace povedla. Jedná se tedy o čtyři na sebe navazující fáze, které jsou různě dlouhé. Všechny zde uvedené nástroje jsou zařazeny k fázím plánování, ve kterých se obvykle používají.

Pozn.: U některých nástrojů PZČ (níže) jsou pro ilustraci a pro lepší pochopení významu daného nástroje užití příklady z praxe (v anonymní podobě). Jedná se o ukázky vybraných technik (nástrojů) PZČ u studentů z různých škol v ČR, kteří ve školním roce 2020–2021 prošli či aktuálně procházejí obdobím ukončování školní docházky i plánováním přechodu ze školy do další etapy života. Ukázky jsou rovněž doplněné o krátké reflexe ze strany pedagogů, kteří takto s vybranými žáky pracují či pracovali.

## 4.5 Nástroje používané ve fázi mapování

Prvotní fází procesu plánování je dobré a důkladné zmapování situace daného člověka. Jen tak můžeme přemýšlet, kudy se s člověkem vydat, když víme, jaká je jeho situace. Zmapovat situaci nám mohou pomoci různé nástroje, například *Životní příběh*, *Kruh vztahů*, *Moje dary a nadání*, *Můj dobrý a špatný den*, *Komunikační záznamová tabulka* a další. Je jich celá řada a kompletní výčet a popis by byl nad rámec této publikace. Níže uvádíme ty nejdůležitější, se kterými pracují učitelé a metodici v rámci tranzitního programu.

### 4.5.1 ŽIVOTNÍ PŘÍBĚH

Tento nástroj nám ukazuje, jakým životem si daný člověk doposud prošel. Používáme ho u lidí, u kterých je třeba zamyslet se nad důležitými okolnostmi, událostmi a osobami v jejich životě. Pomáhá člověku vzpomínat, orientovat se v čase, uvědomit si důležité věci a lépe uchopit svůj život. Může mu také pomoci uvědomit si věci, které by chtěl dále ve svém životě zažít, i věci, které by naopak zažít nechtěl. *Životní příběh* může dobře pomoci danému člověku, pedagogům a ostatním lidem lépe porozumět chování člověka, které je často důsledkem jeho dosavadních životních zážitků a zkušeností. Když víme, co člověk zažil, čím si prošel, co ho ovlivnilo, můžeme mu lépe porozumět a pomoci.

Můžeme se člověka ptát, co na své životní cestě zažil, co se mu líbilo, povedlo a co se mu naopak nepovedlo. Mapujeme důležité události, změny, zdraví, osoby v životě tohoto člověka. Člověk sám si volí, o které věci se chce podělit a které jsou pro něj z jeho pohledu důležité. Příběh člověka se může začít odvíjet odkudkoliv, nikoli nutně od jeho narození, a stejně tak může pokračovat až do doby, kam chce člověk ve svém vypravování jít.

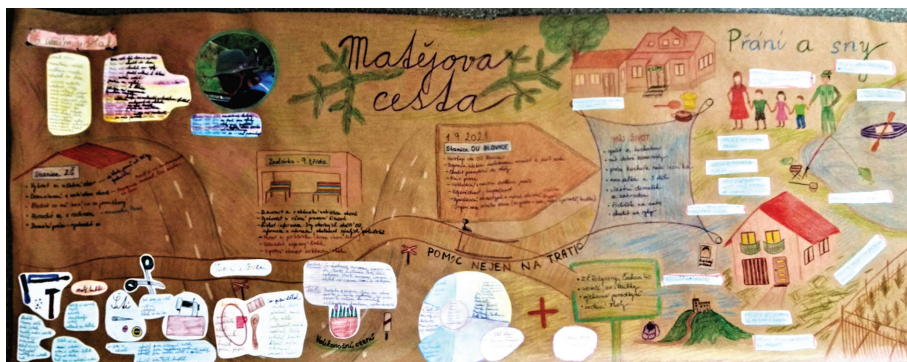
*Životní příběh* má také tu sílu, že ukazuje člověku jeho život v lince historie: současnost – budoucnost. Pomáhá mu uvědomit si, odkud přišel, kde se v životě nachází

a jak chce, aby se jeho život odvíjel dále. Máme zkušenost, že když se člověka zeptáme, co by chtěl do budoucna, tak neví, nevidí svoje možnosti. Avšak při použití této techniky se mohou vrátka do budoucnosti pootevřít a člověk uvidí, co by v životě chtěl a mohl.



**Obr. 5:** Životní příběh

Princip rozmanitosti provedení uvidíme u každého z dalších nástrojů. To znamená, že člověk sám si volí způsob, jakým s námi bude toto téma komunikovat a jak jej bude chtít zpracovat. V případě *Životního příběhu* jej můžeme sepsat podle vyprávění daného člověka, můžeme také použít fotky, kreslit, dělat koláže. Můžeme jej také zpracovat do fotoalba, fotoknihy či kroniky nebo udělat prezentaci z fotek či krátké video mapující historii člověka. Způsob zpracování volíme vždy na míru konkrétnímu člověku podle toho, co je mu příjemné a čemu rozumí. Není žádná lepší nebo horší varianta.

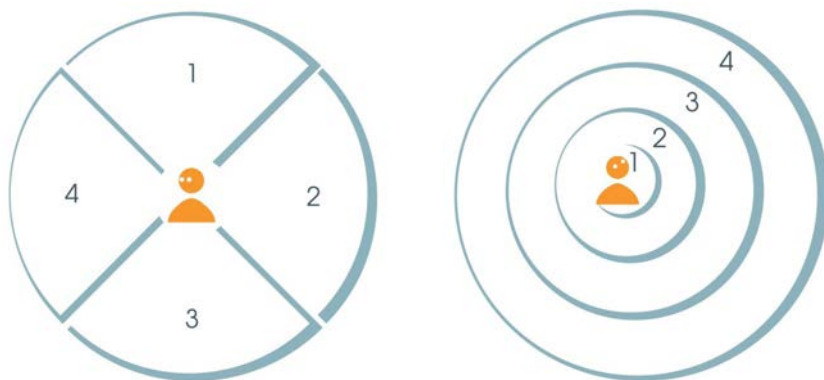


**Obr. 6:** Životní příběh Matěje

### 4.5.2 KRUH VZTAHŮ

*Kruh vztahů* používáme pro zmapování oblasti vztahů daného člověka. Pomáhá vidět, kdo je v životě člověka důležitý, jak vypadají jeho vztahy, jak je s nimi spokojen či co by si přál v dané oblasti změnit. Také nám může pomoci identifikovat lidi, které do procesu plánování či tranzitu můžeme zapojit. Může se nám také ukázat, které osoby naopak rozhodně nezapojovat.

Můžeme se člověka ptát, které osoby ve svém životě má rád, které jsou pro něj důležité, kdo mu dobře pomáhá, kdo je momentálně součástí jeho života, s kým rád tráví svůj čas a kteří lidé jej znají. Ptáme se také na lidi, se kterými člověk v současnosti není v kontaktu, ale rád by opět byl, nebo by byl rád, kdyby se do plánování také zapojili. Ptáme se také na osoby z okruhu kamarádů, přátel, rodiny, obce a školy. Dále také na lidi z oblasti volného času, z případného zaměstnání, ze služeb, které člověk využívá. Zjišťujeme také, které osoby daný člověk do procesu tranzitu určitě zapojit nechce.



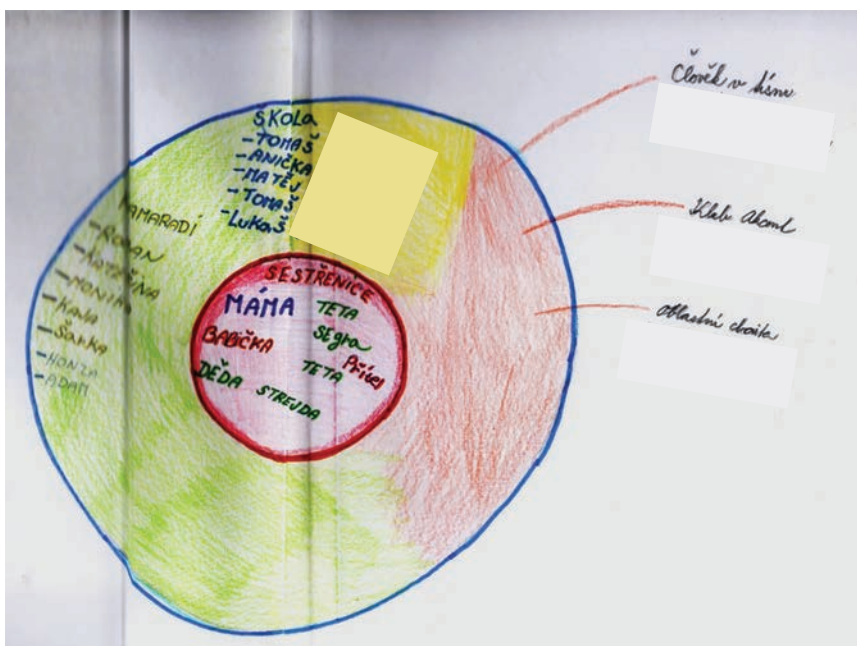
**Obr. 7:** Kruh vztahů

Pozn.: Můžeme použít různé varianty *Kruhu vztahů*. Jde o to, aby mu daný člověk rozuměl a ve svém kruhu vztahů se vyznal. *Kruh vztahů* je rozdělen na jednotlivé skupiny lidí, které jsou kolem daného člověka. První varianta: 1. Rodina. 2. Kamarádi, přátelé. 3. Lidé, se kterými má člověk něco společného (např. zájmy, chodí spolu do školy, na tábor, sousedé...). 4. Profesionálové (učitelé, sociální služby aj.). Druhá varianta: 1. Moji nejmilovanější lidé. 2. Lidé, které mám rád a jsou pro mne důležité. 3. Lidé, se kterými mám *něco společného* (např. zájmy, chodíme spolu do školy, na tábor, mí sousedé...). 4. Profesionálové. U některých lidí žádné členění nepoužíváme, protože by tomu neporozuměli. Jejich kruh může být prostě společně o lidech, kteří jsou kolem nich a jsou pro ně v různých ohledech důležité, jak to můžeme vidět například níže u Veroniky.

Při tvorbě kruhu vztahů můžeme využít různé předlohy, kde jsou jednotlivé kategorie lidí napsány. Je důležité zvolit takovou strukturu, aby jí daný člověk

porozuměl. Pro člověka s těžkým postižením může stačit, když tam bude jedna kategorie, například Lidé, které mám rád. Pokud tomu člověk rozumí, můžeme přidat i kategorii Lidé, které nemám rád. Pro některé osoby můžeme použít složitější strukturu. Například:

1. Moji nejbližší lidé – moji nejmilovanější.
2. Moji blízcí – mí kamarádi a rodina.
3. Lidé, se kterými mám něco společného (zde jsou obvykle lidé z volnočasových aktivit či spolužáci současní či bývalí, u starších lidí kolegové ze zaměstnání).
4. Lidé, kteří mi poskytují profesionální pomoc (pedagogové, sociální pracovníci a další odborníci).



**Obr. 8:** Kruh vztahů Bára

*Kruh vztahů* můžeme dělat různými způsoby. Můžeme se s člověkem bavit a zapisovat jeho myšlenky, můžeme použít fotografie lidí, které člověk vybírá a umísťuje na papír, můžeme lepit lístky se jmény jednotlivých lidí a pohybovat s nimi po papíře, než je umístíme tam, kde je člověk chce mít. *Kruh vztahů* může mít různou velikost a také různé barevné provedení. Opět platí pravidlo, že volíme takovou podobu, aby tomu daný člověk rozuměl a bavilo ho to.

Pomocí tohoto nástroje zjišťujeme nejen to, jaké vztahy člověk kolem sebe má, ale také, zda mu to takto vyhovuje, či by chtěl něco změnit.

Pokud pracujeme s člověkem, který nám neumí z různých důvodů sdělit svoje myšlenky, zapojíme do mapování vztahů lidí, kteří jej dobře znají a dokážou



dobře odhadnout, kteří lidé jsou pro něj důležití. Vždy se však v maximální míře snažíme zapojit daného člověka, například pomocí obrázků, fotek a metod alternativní a augmentativní komunikace. Tato pravidla pro zapojení člověka platí u použití všech nástrojů PZČ.

### ■ Příklad z praxe: Kruh vztahů Matěje

*Matěj je žák s poruchou autistického spektra, je velmi přátelský, spolehlivý, svědomitý. Až úzkostně dodržuje veškerá možná požadovaná pravidla a nařízení. Zneklidňuje ho, když jakákoliv pravidla někdo nedodržuje nebo záměrně porušuje. Při uplatňování všech nástrojů jsme nezaznamenali zásadní problémy, protože se vše realizovalo v důvěrně známém prostředí s osobami, které on velmi dobře zná. Ať už to byli spolužáci, pedagogové, nebo rodina. V průběhu realizace dílčích technik se nám zcela zřetelně ukázalo, že Matěj se ztotožnil se životem svojí rodiny a přejí si stejným způsobem žít i ve svém samostatném dospělém životě. Vyprávěl nám, jak doma pomáhá mamince s mladšími sourozenci, jak chodí na brigády do lesa a považuje za zcela samozřejmé, že se prací v lese bude jednou živit. Učební obor s tímto zaměřením není v místě dosažitelný, bylo nutno Matěje nějak vhodně přeorientovat na jinou oblast. Vzhledem k tomu, že doma opravdu často a rád pomáhá mamince i v kuchyni, vybral si na konec učební obor potravinářské práce. Matěj pochopil, že další vzdělávání je pro něj nezbytné a je to pro něj cesta k uplatnění v profesním, ale i osobním životě.*

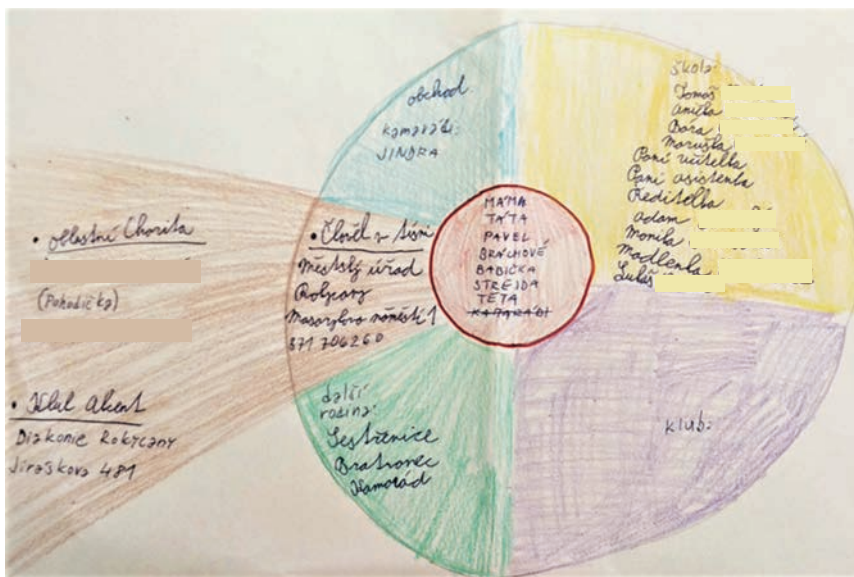
*Když Matěj vyprávěl o své současné rodině, bylo zřejmé, že by podobným způsobem chtěl žít i on, tzn. mít zaměstnání, rodinný dům, manželku, děti, psa, zájmy ... sami jsme měli zkušenost, že jsme Matěje potkali mimo školní prostředí a jeho reakce byla velmi rozpačitá, byl neklidný a nehlásil se k nám.*

*Mimo školu jsme „nezapadali“ do obvyklých situací. Vycítili jsme, že podvědomě stále spoléhá na pomoc především maminky a celé rodiny. Proto jsme se snažili věnovat větší pozornost nástroji Kruh vztahů.*

*Snažili jsme se navodit nebo modelovat nejrůznější životní situace a přimět Matěje k tomu, aby se snažil si uvědomit, kdo a jak mu může pomoci.*

*Společně jsme sestavili okruh nejbližší pomoci v rodině a následně ho doplnili o další organizace (naše i budoucí škola, Diakonie, Člověk v tísni, zájmové spolky...). I přes to všechno si nejsme jisti, že Matěj dokáže v budoucnu tyto možnosti využít ve svůj prospěch. Vzhledem k tomu, že má tak skvělou rodinu, věříme, že všechno dobře dopadne.*

*Danuše, speciální pedagog, ZŠ*



Obr. 9: Kruh vztahů Matěje

### ■ Příklad z praxe: Kruh vztahů Veroniky

Žákyně Veronika měla ukončit docházku na střední škole. Bylo potřeba zjistit, kdo dál jí v životě pomůže se zařizováním a plněním jejích potřeb. Napadlo nás udělat schůzku s jejími nejbližšími a pobavit se o tom. Dohodli jsme se s nejbližšími lidmi na schůzce. Bohužel průběh schůzky jsme si představovali v pohodovém klimatu, ale nakonec se konala ve škole za přísných epidemiologických podmínek kvůli pandemii covid-19. Její blízké osoby byly nadšené z pořádání schůzky, i když to bylo v takových epidemiologických podmínkách. Byli rádi, že se někdo o Veroniku zajímá. Popovídali jsme si, jak budou jednotliví členové rodiny pomáhat Veronice v jejím životě. Bylo to dobré vtom, že i ta rodina si ujasnila a nahlas společně řekla, kdo a jak se o Veroniku postará.

Vytvářeli jsme nástroj – Kruh vztahů – během povídání. Je v něm ukázáno, kdo a jakou mírou bude Veronice pomáhat. Po hodině a půl vznikl kruh v grafické podobě s fotkami blízkých a všichni se v něm vyznali. Bylo to moc příjemné setkání. Měla jsem nachystané okruhy otázek, z dalšího Veroničina života (např. práce, sociální péče, bydlení, ...) Ne vždy to bylo jednoduché. Přišla na řadu i bolestivá témata, kde jsme řešili i úmrtí členů rodiny a přebrání jejich zodpovědnosti nebo i dostatečné finanční zázemí pro Veroniku. Pro nás byly i tyto informace zajímavé a důležité. A bylo dobré, že i rodina si tyto informace řekla a je na ně trochu připravena. Každý ze členů rodiny si ujasnil svoji pozici a úkoly v rámci pomoci Veronice v dalším životě.



*Doporučení pro použití: Některá témata už s rodinou předjednejte, ať je ani vás úplně nepřekvapí nějaké záporné reakce. Témata probírejte citlivě podle potřeb účastnících se lidí. Pokud situace dovolí, tak se nevyhýbejte ani těžším tématům.*

*Petra, speciální pedagog, PŠ*



**Obr. 10:** Kruh vztahů Veroniky

### 4.5.3 HLEDÁNÍ SPRÁVNÉHO ČLOVĚKA

Tento nástroj používáme proto, aby si daný člověk mohl dobře promyslet, s čím potřebuje pomoci a jací lidé by pro něj měli pracovat. Můžeme jej použít například v situaci, kdy pro studenta hledáme nového asistenta nebo dobrovolníka. Lidem pomáhá více se ponořit do přemýšlení o tom, jaký člověk by to měl být. Jaké by měl mít vlastnosti, co by měl umět a jaké zájmy by měl mít, aby je to spolu bavilo.

Pokud člověku pomůžeme takto o novém člověku přemýšlet, je pravděpodobné, že jim to bude spolu lépe vyhovovat, než kdybychom hledali jen nějakého asistenta či nějakého dobrovolníka.

Součástí tohoto nástroje je i zmapování, jakou míru podpory člověk potřebuje v jednotlivých oblastech života, zvláště pak v těch, na které budeme zaměřovat plán. Člověku samotnému to pomáhá uvědomit si, jakou podporu potřebuje, jak má vypadat, komu si má o ni říct. Lidem, kteří pomáhají, zase dává návod, jak mají pomáhat.



**Obr. 11:** Hledání správného člověka

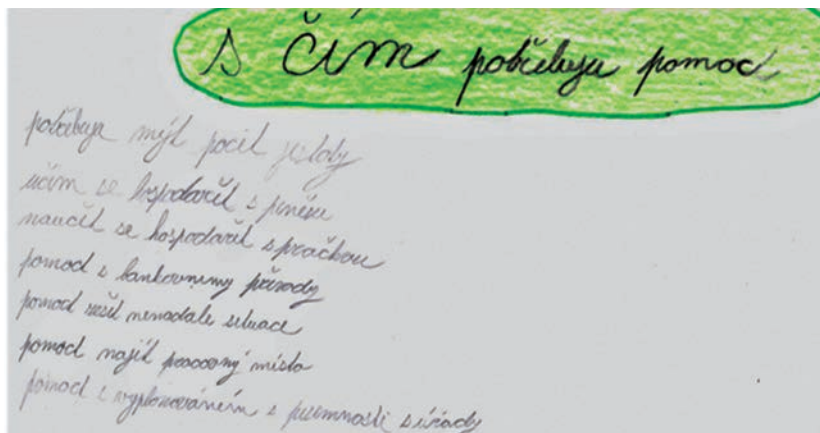
Při mapování podpory je efektivní, když se v popisu skutečně zaměříme na to, jak má podpora vypadat než psát, co člověk umí nebo neumí.

V procesu tranzitu je důležité, aby lidé, kteří mají člověku pomáhat s nějakou činností, věděli, jak přesně má jejich podpora vypadat. Zvláště u lidí, kteří mají obtíže v komunikaci s druhými lidmi a sami si o to nedokážou říct. V takovém případě nestačí popsat podporu (např. „Potřebuje pomoc s obsluhou pračky.“). Je třeba popsat, jak přesně má tato podpora vypadat (např. „Eva prádlo sama roztrídí, dá do pračky. Potřebuje pomoci s dávkováním pracího prášku a se zvolením vhodného programu. Prádlo z pračky umí vyndat sama.“).

### ■ Příklad z praxe: Potřebná podpora u Bány

*Bára je citlivá, klidná, tichá, pracovitá a pečlivá dívka. Zároveň je však velmi nejistá, s nízkou mírou sebedůvěry a sebevědomí, což ji velmi často vede k tomu, že se uzavírá do sebe a straní se kolektivu. Proto jsme se zaměřili na celkovou podporu její osobnosti. Jako důležitou část jsme viděli navýšení jejího pocitu potřebnosti a sebedůvěry. K tomu jsme použili nástroj „Moje dary“ a také jsme zmapovali **potřebnou podporu**.*

*Na základě pracovních činností jsme Báře ve vhodných momentech připomínali její šikovnost a chválili ji za dobře prováděnou práci, aby si sama dokázala uvědomovat své kladné stránky. Pokud jsme v průběhu nějaké činnosti došli k momentům, že Bára nedokázala samostatně pracovat, hledali jsme dále společně cestu, jak si o tuto pomoc říct a také komu ji adresovat. Podobný postup v budování sebedůvěry jsme doporučili i mamince do rodinného prostředí. Tušíme, že z této strany je*



**Obr. 12:** Potřebná podpora u Báry

potřebná podpora pro Báru nejistá a možná i nedostatečná. Rodina, ve které Bára žije, je trojgenerační a obtížné se daří skloubit potřeby matky samoživitelky, potřeby a nárok na soukromí Báry i její sestry s potřebami babičky a dědečka. Okamžiky vyrovnanosti a sebedůvěry Bára zažívala při praktických činnostech (šití, vaření, háčkování, úklid, práce na zahradě a v dílně atd.), kde byla vždy po zásluze chválená. Velmi se obávala volby konkrétního učebního oboru, ale při všech pracovních činnostech ve škole si počínala velmi dobře. To celkově posílilo i její sebedůvěru a vybrala si učební obor Potravinařská výroba – cukrářské práce. V této fázi nám zbývá jen věřit, že učební obor dokončí, což by mohlo významně přispět k posílení sebevědomí a sebedůvěry i v osobním životě.

Danuše, speciální pedagog, ZŠ

#### 4.5.4 MŮJ DOBRÝ A ŠPATNÝ DEN

Nástroj *Můj dobrý a špatný den* je velmi podobný předchozímu nástroji *Co mám a nemám rád*. Také pomáhá rozkrýt, jakou představu má člověk o svém životě, jak chce, aby jeho život vypadal, a co naopak v životě nechce. Jednoduše popisuje, které věci v jeho každodenním životě se mu líbí a které nikoli. Jen se ptáme trochu jinak. Ptáme se člověka, které věci v jeho životě mu přinášejí dobrý den a které naopak den špatný. Můžeme navodit atmosféru například tím, že vyzve-me člověka, aby popsal, jak by vypadal báječný den v jeho životě. Tedy takový den, kdy si večer řekne: „To bylo super!“

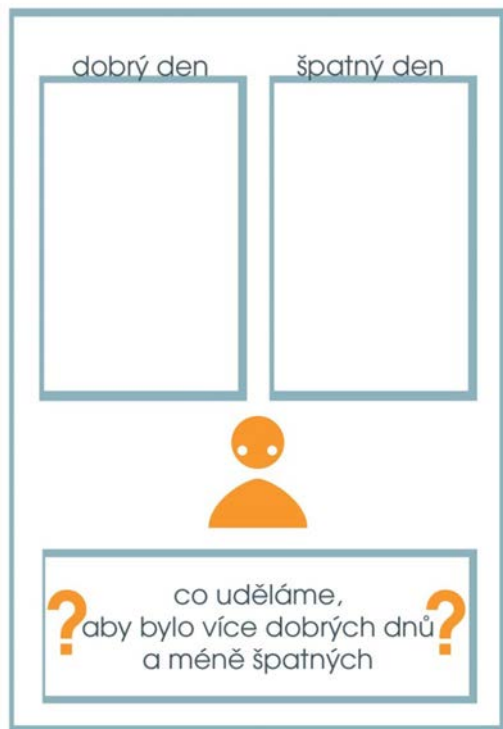
Mohou pomoci naše otázky:

- ▶ Jak si představuješ báječné ráno? Jak vypadá?
- ▶ Do kolika spíš, jak se budíš?
- ▶ Co děláš po probuzení?

- ▶ Jak vypadá tvoje snídaneň?
- ▶ Co snídáš, s kým a kde?
- ▶ Co děláš po snídani?
- ▶ Jaký oběd a jaká další jídla v tvém báječném dni mají být?
- ▶ Jaké aktivity během celého dne děláš?
- ▶ Které lidi potkáš a co s nimi děláš?
- ▶ Co tě v tomto dni opravdu potěší?
- ▶ V jaké jsi kondici?
- ▶ Jak vypadá báječný večer a skvělá noc?
- ▶ Měl jsi báječný den. Co ti před usnutím běží hlavou?

Poté se zaměříme na špatný den. Zase mohou pomoci naše otázky:

- ▶ Co ti zkazí den, když se během dne stane?
- ▶ Jak vypadá pitomé ráno?
- ▶ Jak vypadá „den blbec“?
- ▶ Co tě rozčílí nebo rozesmutní, když se stane?
- ▶ Kteří lidé ti spolehlivě zkazí den?
- ▶ Čeho se obáváš už ráno, že se stane?
- ▶ Kde trávíš čas, aniž by ti to dávalo smysl?
- ▶ Měl jsi nevydařený či přímo příšerný den. Co ti před usnutím běží hlavou?



**Obr. 13:** Můj dobrý a špatný den

Je jedno, u které části začneme. Obvykle lidé začínají u báječného dne, ale není výjimkou, že začnou z druhého konce a vyprávějí o tom, jak vypadají ty špatné dny. Můžeme se ptát také na to, zda se v tomto ohledu liší dny ve školním týdnu a o víkendu.

Ptáme se pak člověka dále, zda ve svém životě zažívá spíše věci báječné nebo spíše špatné. A přemýšlíme, co by se s tím dalo dělat, pokud to chce člověk změnit.

Jako u každého nástroje můžeme být tvořiví tak, aby se člověku dobře vyprávělo. Můžeme informace sepsat, můžeme kreslit, listovat časopisy a hledat k tomu obrázky, které pak lepíme na papír či karton.

#### 4.5.5 MOJE SNY

Nástroj *Moje sny* pomáhá lidem zaměřit se na vlastní budoucnost a popřemýšlet, jak by měla z jejich pohledu vypadat. Co by chtěli zažít, kde by chtěli bydlet, s kým a jak. Pokud máme člověka na jeho cestě doprovázet, je důležité snažit se zjistit, kam jde.

Abychom budoucnost podkryli, můžeme si s člověkem o jeho snech vyprávět. Můžeme je také společně sepsat nebo nakreslit. Někdy člověk neví, co od budoucnosti očekává. Může to být také tím, že svoje přání a sny vzdal nebo se ho na to nikdy nikdo neptal. Je třeba brát sny lidí vážně, mít odhodlání a hledat cesty, jak jim ke splnění jejich snu pomoci.

kdybych mohl cokoliv,  
tak co by to bylo:

moje vysněná práce:

kam se chci podívat:

kde chci bydlet a s kým:

jak chci trávit svůj čas:

co by mě učinilo  
opravdu šťastným:

které lidi chci mít  
ve svém životě:

**Obr. 14:** *Moje sny*

Někdy pomáhá poodhalení našich snů a přání, aby člověk pochopil, na co se ho ptáme. Mohou pomoci například také otázky:

- ▶ Čím jsi chtěl být, když jsi byl malý?
- ▶ Kdybys mohl cokoliv, co by to bylo?
- ▶ Jak vidíš svou budoucnost po skončení školy?
- ▶ Chtěl bys dál studovat, nebo pracovat, nebo raději něco jiného?
- ▶ Co chceš ve svém životě zažít, dokázat?
- ▶ Jaké lidi chceš mít kolem sebe v budoucnu?

Někdy také pomáhá otevírat různé oblasti v životě člověka a ptát se ho, zda by chtěl v dané oblasti něco změnit, například v oblasti vztahů, koníčků, práce, bydlení, peněz atd.



Obr. 15: Použití nástroje Moje sny u Aničky





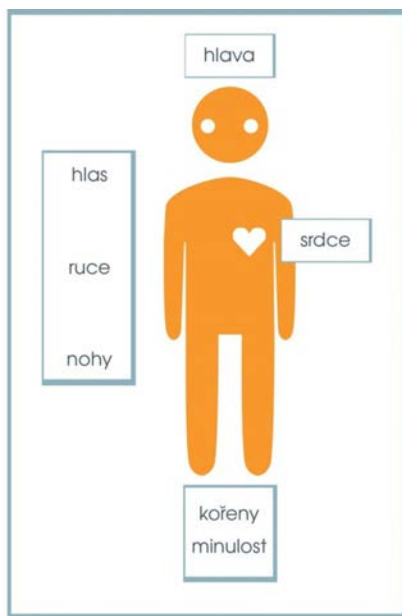
Obr. 16: Použití nástroje Moje sny u Pavla



Obr. 17: Použití nástroje Moje sny u Matěje

#### 4.5.6 MOJE DARY A NADÁNÍ

Nástroj *Moje dary a nadání* nám pomáhá uvědomit si, v čem je daný člověk dobrý, na co má nadání, talent a co z toho může být obohacením pro něj samotného i pro jeho okolí. Naším úkolem je snažit se najít to, na čem lze u daného člověka stavět. Tento nástroj pomáhá člověku uvědomit si také to, jak ho vnímají lidé kolem něj. Lidem kolem zase pomáhá vidět to, co nemusí být na první pohled zřejmé, pomáhá změnit pohled lidí kolem na daného člověka.



**Obr. 18:** *Moje dary a nadání*

Pro mnohé lidi může být těžké, když se jich ptáme, v čem jsou dobří. Týká se to dětí i dospělých. Může to být těžké například proto, že se jich na to nikdy nikdo neptal, že se svými dary neměli možnost pracovat a dále je rozvíjet. Můžeme začít například tak, že o tomto tématu necháme člověka pomalu vypravovat. Může pomoci, když mu my sami řekneme, čeho si na něm ceníme. Můžeme se také ptát na tyto otázky lidí, kteří člověka dobře znají, například kamarádů, rodiny, spolužáků, učitelů.

Při zjišťování, v čem je člověk dobrý, nám mohou pomoci například tyto otázky:

- ▶ V čem jsi dobrý?
- ▶ Co ti jde dobře a na co máš nadání?
- ▶ Co myslíš, že na tobě mají lidé rádi?
- ▶ Máš nějaké dobré vlastnosti, kterých si ceníš?
- ▶ Máš nějaké dovednosti, které lidé okolo tebe nemají?
- ▶ Vzpomeň si, kdy se ti něco povedlo. Co to bylo?
- ▶ Jaké dovednosti a vlastnosti jsi dostal do vínku od své rodiny?
- ▶ Co hezkého jsi zdědil po předcích?

Když jsou i tyto otázky těžké, můžeme se ptát, co člověk rád dělá. Často mezi tím najdeme i věci, ve kterých je člověk dobrý.

Informace můžeme zapisovat na papír nebo z nich dělat různé koláže, případně můžeme pracovat s fotkami činností, které jdou člověku dobře. Můžeme také použít předkreslenou postavu člověka a ptát se, na co má nadání v různých oblastech (např. co umějí jeho ruce, nohy, co má v hlavě, v srdci apod.).







hledat účinné formy komunikace a podpory, kterou daný člověk potřebuje. Pomáhá nám hledat společně nové možnosti a zamýšlet se více nad konkrétním člověkem a jeho komunikací. Je velmi důležité, aby všichni lidé kolem daného člověka rozuměli jeho chování a věděli, co mu pomáhá, co potřebuje a co chce vyjádřit. Je to nástroj užitečný jednak pro samotného člověka, jednak pro lidi kolem, protože díky němu vědí, co mají dělat.

Do tvorby komunikační záznamové tabulky můžeme zapojit samotného člověka, pokud má na své chování náhled a dokáže popsat, co vyjadřuje tím, když se určitým způsobem chová. Někteří lidé to zpětně dovedou popsat. V řadě případů tvoří komunikační tabulku lidé, kteří člověka dobře znají, například jeho rodina, lidé ze školy či z nějakých návazných služeb. U tvorby tabulky je důležité poskytnout dostatek času pro diskusi nad konkrétním chováním člověka a snažit se co nejlépe popsat význam chování. Mějme na paměti, že jde vždy jen o co nejlepší úsudek lidí kolem, který může být od skutečnosti více či méně vzdálený. Je velmi těžké rozklíčovat chování druhého člověka. Někdy se nám může stát, že některé části tabulky zůstanou prázdné, protože například nebudeme umět určit, co dané chování asi znamená nebo co nejlépe v té chvíli člověku pomáhá. To se stává a nevádí to. Můžeme pak s tabulkou po určité období dále pracovat, mapovat toto konkrétní chování a psát si do ní poznámky. Zpětným vyhodnocením v týmu se pak mohou ukázat důležité okolnosti.

Naším úkolem je snažit se v maximální míře porozumět člověku a jeho komunikaci proto, aby mohl co nejvíce rozhodovat o svém životě a vytvářet vztahy.

Používáme dva druhy komunikačních záznamových tabulek. První tabulka nám vysvětluje, co nám chce člověk svým chováním říct. Druhá tabulka nám říká, jak máme komunikovat my, aby nám dotyčný člověk rozuměl. Pro jednoho člověka bude třeba udělat obě komunikační záznamové tabulky, pro jiného jen jednu z nich, některý člověk tyto tabulky nebude potřebovat vůbec.

Vyplňujeme tolik řádků, kolik je třeba. Někdo bude mít v tabulce popis jednoho způsobu chování, jiný člověk popis deseti způsobů. Nezapomeňme tabulky pravidelně revidovat, neboť chování a komunikace se mohou u lidí v průběhu času proměňovat.

### **Komunikační záznamová tabulka 1**

*Komunikační záznamová tabulka 1* je rozdělena na čtyři sloupce.

- ▶ V prvním sloupci popisujeme, kdy se dané chování člověka objevuje, tedy za jakých okolností (ve dne, v noci, venku, doma, při jídle, při koupání, při práci atd.).
- ▶ Ve druhém sloupci píšeme, co daný člověk dělá, co vidíme (např. mračí se, rázně pochoduje, tahá nás za rukáv apod.).
- ▶ Do třetího sloupce píšeme, co z našeho pohledu člověk svou komunikací vyjadřuje, co nám tím říká, co asi prožívá (zlobí se, chce nám něco říct, nudí se atd.).

- ▶ Do čtvrtého sloupce popíšeme pro člověka v danou chvíli nejlepší způsob reakce, tedy co mají dělat lidé, kteří u člověka v té chvíli jsou (např. oslovit ho jménem a zeptat se ho, co potřebuje, vzít ho za rameno a odvést jej kousek dál, nedělat nic apod.).

kdy se to děje	... dělá	myslíme si, že to znamená ...	měli bychom udělat

**Obr. 22:** Komunikační záznamová tabulka 1

### **Komunikační záznamová tabulka 2**

Komunikační záznamová tabulka 2 je rozdělena na tři sloupce.

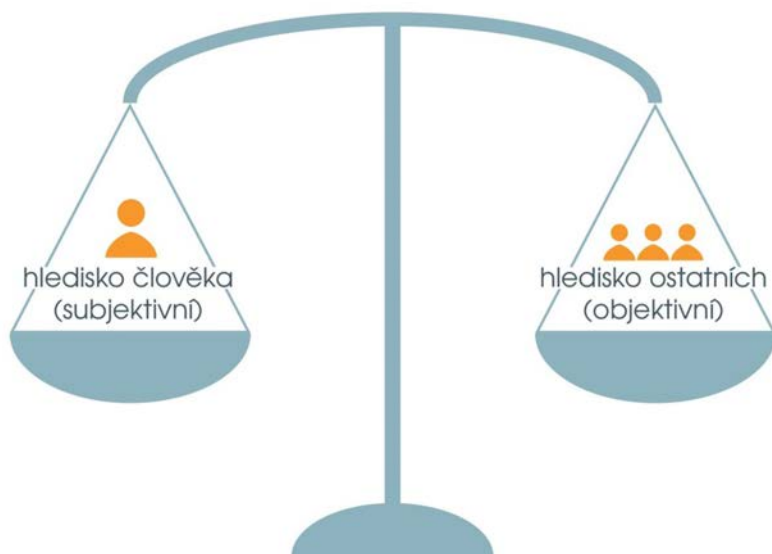
- ▶ V prvním sloupci popisujeme, co chceme člověku říci (např. „Marku, chceš jít ven?“ nebo „Vendulo, je čas na svačinu!“).
- ▶ Ve druhém sloupci píšeme, jak s člověkem v té chvíli komunikujeme (např. podíváme se mu do očí a ukážeme na okno nebo jej chytíme za rameno, dovedeme jej k jeho komunikační tabuli a ukážeme na ikonu s jídlem).
- ▶ Do třetího sloupce napíšeme, co říkáme slovy (např. „Marku, půjdeme ven?“ nebo „Vendulo, jídlo!“).

chceme říct:	děláme ...	říkáme ...

**Obr. 23:** Komunikační záznamová tabulka 2

#### 4.5.8 DŮLEŽITÉ Z POHLEDU ČLOVĚKA A Z POHLEDU LIDÍ KOLEM

Tento nástroj patří k těm těžším k použití, je však velmi důležitý, proto je potřeba naučit se jej používat. Třídí věci na ty, které jsou pro člověka důležité z jeho hlediska, a na ty, o nichž říká jeho okolí, že jsou pro něj důležité, a učí nás tato dvě hlediska vyvažovat. Není možné, abychom člověku říkali, co má a nemá dělat, a nebrali přitom ohled na to, jak to vidí on. A to i v případě, kdy my, lidé kolem něj, vidíme skutečně důležité a objektivní věci.



**Obr. 24:** Důležité z pohledu člověka a z pohledu lidí kolem

#### Důležité z hlediska člověka

Zde přemýšlíme, co je pro člověka důležité z jeho pohledu:

- ▶ Co má a nemá rád.
- ▶ Co ke svému životu potřebuje, a to ve všech oblastech.
- ▶ Co ho činí šťastným a spokojeným.
- ▶ Co mu naopak vadí a činí jej nespokojeným a nešťastným.

Otázky na to, co člověk má a nemá rád, se týkají různých oblastí života. Můžeme zjišťovat informace všeobecně nebo se můžeme zaměřovat na různé oblasti, například volný čas, jídlo, spánek, práce, odpočinek, komunikace, potřebné věci k životu apod.

V části „Co mám rád“ mohou pomoci následující otázky:

- ▶ Co ti dělá v životě radost?
- ▶ Co tě nabíjí a posiluje?
- ▶ Co je tvoje vášeň?

The diagram consists of a large outer rectangle with a light blue border. Inside this rectangle are two smaller, identical vertical rectangles, also with light blue borders, positioned side-by-side. Above the left inner rectangle, the text 'co mám rád/a' is written in a light orange font. Above the right inner rectangle, the text 'co nemám rád/a' is written in the same light orange font. The interior of both rectangles is empty, intended for handwritten notes.

**Obr. 25:** Co mám a nemám rád

- ▶ Jaká jsou tvoje oblíbená jídla?
- ▶ Kam rád chodíš?
- ▶ Co rád děláš?
- ▶ Jak odpočíváš?
- ▶ Které věci potřebuješ mít u sebe?
- ▶ Bez čeho nevyjdeš z domu?
- ▶ Co zajistí, že jsi v pohodě?
- ▶ Které činnosti tě naplňují štěstím a radostí?
- ▶ Co tě potěší, když lidé kolem tebe dělají?

V části „Co nemám rád“ mohou pomoci například tyto otázky:

- ▶ Co nemáš rád?
- ▶ Co tě štve a rozčiluje?
- ▶ Co tě nudí a otravuje?
- ▶ Jaké jídlo nemáš rád?
- ▶ Kam nerad chodíš?
- ▶ Které věci děláš, i když tě nebaví?
- ▶ Jaké chování lidí okolo tebe ti vadí?
- ▶ Bez čeho by ses v životě úplně klidně obešel?





Obr. 26: Co mám a nemám ráda – Anička



Obr. 27: Co mám a nemám rád – Matěj

Můžeme použít další otázky, které člověku pomohou přijít na to, co má a nemá rád. Někteří lidé si budou chtít o těchto věcech povídat a budeme je s nimi společně sepisovat. Jiným pomůže, když si lepší vystřižené obrázky nebo kreslí to, o čem přemýšlejí či mluví.

Ptáme se pak člověka dále, zda ve svém životě zažívá spíše věci báječné či spíše ty špatné. A přemýšlíme, co by se dalo dělat, pokud to chce člověk změnit, nebo pokud nejde špatné věci odstranit, aby je alespoň lépe zvládl.



**Obr. 28:** Co mám a nemám rád – Pavel

### **Důležité z hlediska okolí člověka**

Shromažďujeme informace od lidí, kteří člověka dobře znají. Mohou to být učitelé, rodiče, další rodinní příslušníci, lékaři. Tito lidé říkají věci, které by z jejich pohledu měly být nějakým způsobem zohledněny. Držíme se oblastí zdraví, bezpečí a také pojmenováváme, co je důležité pro to, aby člověka přijímala společnost. Člověk, o kterého jde, někdy tyto věci vidí také, někdy však nedokáže na tyto důležité informace nahlédnout. Proto je dobré, abychom je pro něj pojmenovali.

Naše další práce se pak odvíjí od neustálého vyvažování těchto dvou hledisek, která obě musíme brát v potaz, neboť jsou stejně důležitá. Proto také má nástroj Třídění obrázků vah, abychom toto vyvažování měli neustále na paměti.

Prakticky tento nástroj používáme nejlépe ve skupině lidí, kteří člověka dobře znají, a sbíráme tyto informace. Nijak je nehodnotíme, neděláme žádné závěry a neplánujeme postupy, jen si informace utřídíme.

### **4.5.9 PROFIL NA JEDNU STRÁNKU**

*Profil na jednu stránku* je souhrnem důležitých informací o člověku. Nejčastěji ho tvoříme, když je potřeba zmapované informace dát přehledně na jedno místo.

Profil si může vytvořit člověk sám nebo jej s ním může vytvořit například rodina, asistent, kamarádi, učitel. Informace v profilu jsou důležité pro samotného člověka, který se může díky nim nad svým životem zamyslet a utřídít si myšlenky.



Informace z profilu jsou také klíčové pro další lidi kolem daného člověka, například pro asistenty, učitele, spolužáky.

Profil můžeme skvěle využít také při přechodu do jiného prostředí (2. stupeň ZŠ, letní pobyt, praxe, zaměstnání, odlehčovací služba aj.). Do profilu lze dát informace, které jsme o člověku zjistili například pomocí dalších nástrojů PZČ, jež mapují jednotlivé oblasti života člověka.

Profil děláme v maximální míře společně s člověkem, o kterého se jedná. Zapojíme jej podle jeho chuti a schopností a hledáme způsob práce, který mu nejvíce vyhovuje. Někdo si bude chtít informace sám nebo s naší pomocí jen sepsat, jiný bude chtít použít i obrázky, fotky nebo si profil vytvořit na počítači a vytisknout.

Snažíme se profil psát stručně a efektivně tak, aby byly informace přehledné. Na druhou stranu je třeba u každé informace uvést konkrétní podobu. Příklad: „Rád chodím každý den sám na dlouhé procházky do lesa.“ je lepší než „les“ či „procházky“, což by bylo velmi mnohoznačné a nepoznali bychom z toho, co konkrétně je pro daného člověka důležité.



**Obr. 29:** Profil na jednu stránku

Profil na jednu stránku má tři základní části:

### **Co je na mně hezké**

Zde můžeme využít nástroj *Moje dary a nadání*, kterým tuto oblast mapujeme. Pokud jsme jej nedělali, snažíme se zjistit, v čem je člověk dobrý, co na něm mají ostatní rádi, čím druhé lidi obohacuje, na co má talent. Můžeme postupovat podle instrukcí, které jsou uvedeny u nástroje *Moje dary a nadání*.

### **Co je pro mne důležité**

Popisujeme, co je pro člověka z jeho pohledu důležité:

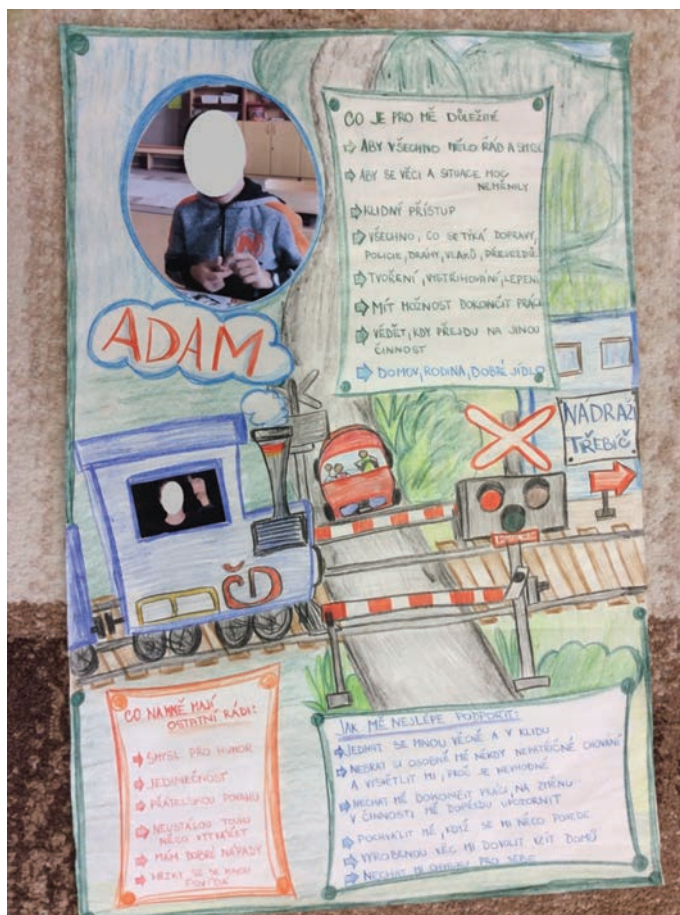
- ▶ Co má rád.

- ▶ Jací lidé jsou pro něj důležití.
- ▶ Jaké věci jsou pro něj důležité.
- ▶ Jak rád tráví svůj čas.
- ▶ Bez čeho nedovede dobře žít.
- ▶ Co člověk rád nemá.
- ▶ Co ho nebaví, trápí či rozčiluje.
- ▶ Můžeme sem vepsat i přání a sny člověka.

### Jakou potřebuji podporu

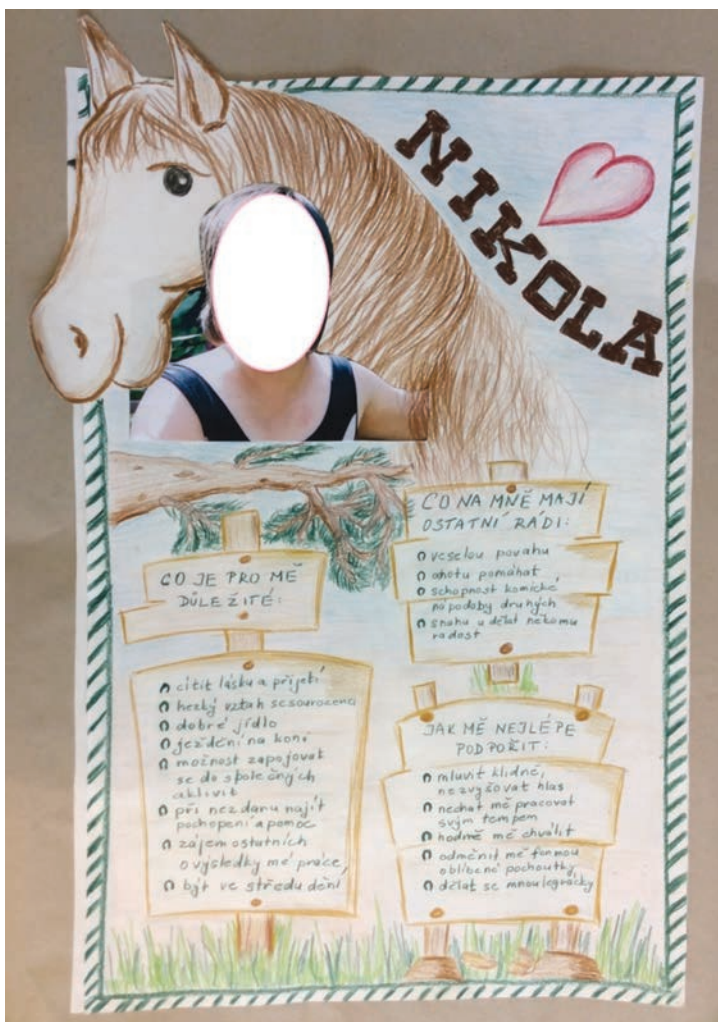
Popisujeme, jakou člověk potřebuje podporu v běžných záležitostech svého života, například v komunikaci, při chůzi, při zvládnání školních povinností, při udržování se v dobré kondici a dobrém duševním stavu aj.

Jednotlivé části můžeme nazvat odlišně, než je uvedeno, aby tomu daný člověk rozuměl. Pokud člověk chce mít ve svém profilu z nějakého důvodu ještě něco navíc, je to možné, snažíme se však o maximální přehlednost.



Obr. 30: Profil na jednu stránku – Adam

Profil na jednu stránku můžeme udělat buď se všemi informacemi o člověku, nebo můžeme vztáhnout profil jen ke konkrétní oblasti jeho života. Například když se studentem hledáme práci, můžeme profil zaměřit pracovní. A pak tedy v části „Důležité pro mne“ budou informace o tom, co je pro daného studenta důležité v práci, co má a nemá v práci rád, co k práci potřebuje. V části „Co je na mně hezké“ budou jakékoliv informace o tom, v čem je dobrý, protože nikdy nevíme, co bude možné využít v oblasti, na kterou se profil zaměřuje. V části „Jakou potřebuji podporu“ zase bude popsána podpora v pracovní oblasti, při výkonu zaměstnání.



**Obr. 31:** Profil na jednu stránku – Nikola

### ■ **Příklad z praxe: Tvorba profilů ve třídě PŠ**

*Profil na jednu stránku jsme tvořili společně ve třídě. Přítomno bylo všech sedm žáků dané třídy, třídní učitelka, současná i předchozí asistentka pedagoga. Bohužel nebylo možné pozvat zákonného zástupce z důvodu neustále se zhoršující situace okolo covidu-19. Věřím, že jejich pohled by určitě Profil na jednu stránku velmi obohatil. Postupně jsme si odpověděli na tyto otázky:*

- *Co mám rád.*
- *Co je pro mě důležité.*
- *Co na mně mají ostatní lidé rádi.*
- *Co nemám rád.*
- *Moje touhy, přání a sny.*

*Metodu jsem použila proto, že mi připadala poměrně jednoduchá a vzniklý materiál shrnul důležité informace, které využijí i ostatní pracovníci školy (učitelé, suplující učitelé, vychovatelé atd.). Budou si tak moci všichni trochu lépe porozumět.*

*Pracovali jsme postupně vždy na zodpovězení jedné otázky. Žáci, kteří umějí psát, své odpovědi zapisovali na papír. Žákům, kteří nepíší, pomohly v této fázi asistentky. Vše jsme cca 10 minut zapisovali a posléze vždy společně zkonzultovali. Ptala jsem se například na to, kdo nám chce sdělit, co napsal, a co by ještě ostatní účastníci k přečtenému řekli. Žáci vždy ještě své odpovědi doplnili, pokud vyhodnotili, že chtějí.*

*Překvapilo mě nadšení i nápady studentů. Bylo zajímavé slyšet, jak se spolužáci navzájem vnímají. Panovala příjemná atmosféra důvěry. Pro řadu žáků bylo těžké se vyvarovat echolálií. Pro mě bylo velkou výhodou, že většinu žáků znám delší dobu a mohla jsem vždy diskusi obohatit o historky z výuky teoretické či praktické a nepřímo tak studenty směřovat k zamyšlení nebo k pojmenování jednotlivých vlastností, zájmů atd.*

*Ručně sepsané informace jsme následně společně přepisovali na PC (nejen kvůli čitelnosti, ale i kvůli možnosti zopakovat si jednotlivé úkony na PC, jako např. opis textu, vkládání tvarů, obrázků atd.). Individuálně si každý žák vybíral obrázky, barvy a tvary, do kterých bude text vložený, atd.*

*Profil na jednu stránku hodnotím kladně. U vchodu do třídy vznikla nástěnka osobních profilů a všichni příchozí se mohou na jedné přehledné, barevné, pozitivně laděné stránce dozvědět důležité informace o konkrétní osobě.*

*Nástroj Profil na jednu stránku bezesporu zapadá do procesu tranzitního programu. Každý žák, ale i ten, kdo s ním pracuje, má možnost uvědomit si klady, silné stránky, dobré vlastnosti, zájmy, koníčky, talent a zaměření každého studenta. Konkrétně pak dává možnost přemýšlet o vhodném budoucím uplatnění a hledat perspektivu.*

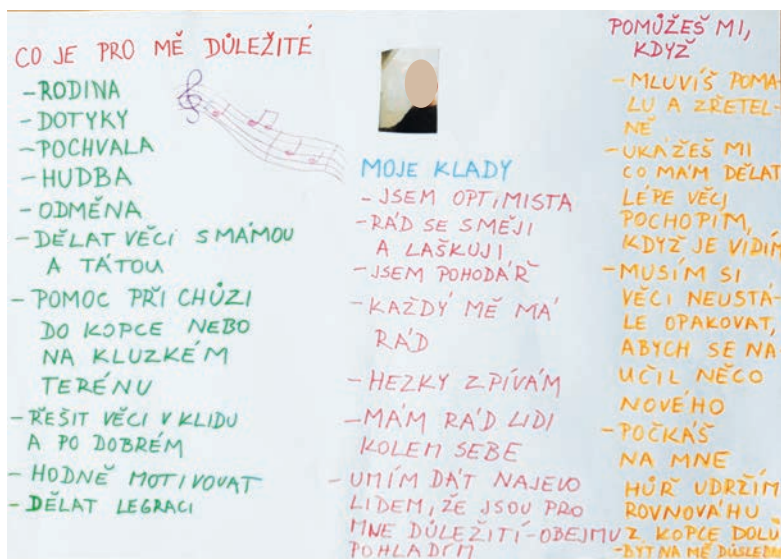
*Je dobré mít u tohoto nástroje někoho, kdo daného žáka „dobře zná“. Důležitá je i atmosféra důvěry, klidu a empatie.*

*Radka, speciální pedagog, PŠ*

## ■ Příklad z praxe: Profil na jednu stránku – Vašek

Vašík měl ze školy přecházet do sociálních služeb – do denního stacionáře. Vašík toho o sobě moc nepoví. Vše za něho řeší ostatní dospělí kolem něho. Sociální služba chtěla vědět různé věci o Vašíkovi nejen od rodičů, ale i od nás učitelů. Proto jsme se rozhodli vytvořit Profil na jednu stránku. Je přehledný a lidem v sociálních službách by mohl pomoci při práci s Vašíkem.

Při tvoření profilu jsme vycházeli ze schůzek s rodiči a s kolegy pedagogy, kteří měli Vašíka ve škole na starosti. Společně jsme psali různé nápady. Poté je všichni ještě jednou viděli a dopsali, co nás ještě k tématům napadlo. Práce šla rychle od ruky. Hlavní práce proběhla během přibližně půlhodinového setkání, poté psal ještě každý sám k daným tématům další postřehy. Hlavně jsme se na většině věcí shodli. Byl určený člověk, který všechny další připomínky ještě dopsal do profilu. Všichni byli ze společné práce nadšení, a hlavně to pomohlo Vašíkovi a jeho novým „tetám“ v práci. Nakonec jsme vytvořili konečný návrh, který šel spolu s Vašíkem do sociální služby. Usnadnilo to jeho přechod do nového prostředí, a i ve stacionáři profil ocenili, zejména proto, že se na něj mohli všichni pracovníci podívat, že je přehledný, nepřilíš dlouhý a dozvedí se z něj o Vašíkovi ty nejdůležitější věci. Díky tomu se Vašík lépe a rychleji adaptoval na nové prostředí.



Obr. 32: Profil na jednu stránku – Vašek

Doporučení pro použití: Dobré je, aby se objevily všechny postřehy zúčastněných. Žák se může v různém prostředí chovat odlišně. Je dobré využít tento nástroj i v rámci přechodu žáka ze třídy do třídy nebo ze školy do školy. Zlepšíme tím jeho adaptaci a pomůžeme i novým lidem, kteří mají danému studentovi poskytovat podporu.

Petra, speciální pedagog, PŠ



### ■ Příklad z praxe: Profil na jednu stránku – Erik

Erika a jeho rodinu dobře znám, byla jsem jeho třídní učitelkou od 1. až do 9. třídy. Nyní už je žákem naší dvouleté školy praktické.

Před samotnou tvorbou profilu jsme se sešli několikrát s Erikem i jeho maminkou v kavárně. V příjemném prostředí jsem jim vysvětlila, co tato technika obnáší, ukázala jsem jim svůj Profil na jednu stránku, poskytla jim textové materiály k jeho tvorbě, probrali jsme možnosti a techniky vypracování. Erik rád kreslí, tak projevil zájem, že by si rád profil udělal sám. Při dalším setkání už měl připravený profil nanečisto. Společně jsme vše znovu prošli, poupravili, doplnili. Pak zasáhlo covidové onemocnění a Erik svůj profil dokončil sám doma s pomocí maminky. Mně poslali výslednou fotografii a já byla z výsledku nadšená.



Obr. 33: Profil na jednu stránku – Erik

Erika jeho profil skvěle vystihuje. Koloběžku nalepil proto, že má radost, že na ní umí jezdit, budík tam má, protože na vše potřebuje více času. Dobroty si Erik rád dopřeje, potěší ho a někdy i uklidní. Lístečky a větvičky si tam dal proto, že se mu líbily a chtěl mít profil hezký.

Klára, speciální pedagog, ZŠ

Popisem nástroje *Profil na jednu stránku* jsme zakončili přehled nejdůležitějších nástrojů PZČ, které se nám mohou hodit při práci s žáky a studenty v rámci mapování jejich životní situace. Během mapování se už začínají objevovat důležité informace a mohou se začít rýsovat cesty, kudy se vydat dál. Je ale důležité věnovat dostatečný prostor dobrému zmapování jednotlivých oblastí života člověka,

než se s ním do nějaké cesty pustíme. Mohlo by se totiž jinak lehce stát, že nám některé důležité věci zůstanou skryty.

## 4.6 Nástroje používané ve fázi plánování podpory

Po fázi mapování přichází v PZČ fáze plánování podpory. Až v této fázi společně hledáme možnosti řešení a plánujeme postup. Jen po důkladném zmapování se můžeme s člověkem pustit do přemýšlení, jak pokračovat dál.

V této části jde o to, abychom na základě zmapované situace u konkrétního člověka přišli společně na to, na čem je třeba začít pracovat. Tedy je třeba se zamyslet nad tím, co člověka nejvíc trápí a co chce změnit, ale také které věci je třeba zachovat, protože jsou pro člověka funkční.

Opět jsou v této fázi zapojeni důležití lidé z okruhu kolem člověka, stejně jako v první fázi mapování. Výsledkem této dílčí fáze plánování je sestavený plán pro konkrétního člověka.

Z nástrojů PZČ v této fázi používáme *plánovací schůzky zaměřené na člověka*, nástroj *Co se děje, jak má, a co naopak ne*, *Koblihové třídění* a také metody *MAPA* a *CESTA*.

### 4.6.1 DĚJE SE - NEDĚJE SE

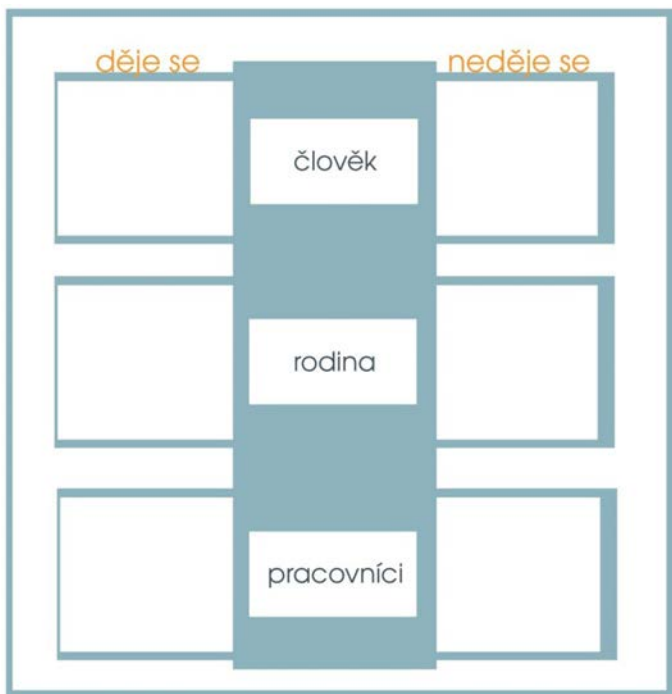
Tento nástroj nám pomáhá analyzovat a roztřídit zmapované informace o člověku a podívat se na ně z různých pohledů. Je to nástroj, který zmapované informace nijak nehodnotí, pouze nám pomáhá podívat se na celou situaci z nadhledu a říct, jak ji kdo vidí.

Ideálně se sejdeme v užším plánovacím týmu a podíváme se na zmapované informace. Vycházíme z již použitých nástrojů PZČ. Nejprve vezmeme důležité věci ze života člověka a ptáme se ho, nakolik se dějí tak, jak on potřebuje, a nakolik ne. Například víme, že pro daného člověka je důležité, aby mohl trávit svůj volný čas s kamarády. Tak se ho ptáme, zda tráví svůj volný čas s kamarády, zda je mu s nimi hezky, zda je to z jeho pohledu dostatečný čas atd. Necháme člověka o situaci vypravovat a zjistíme z toho, co se děje pro člověka dobře, a co naopak nikoli. Pozitivní může být například to, že má kamarády a tráví s nimi čas. Méně pozitivní už může být to, že s nimi netráví tolik času, kolik by chtěl, či že by chtěl s kamarády trávit čas i jiným způsobem než dosud.

Informace je dobré zapisovat, abychom je přehledně uspořádali. Ve chvíli, kdy si člověk utřídí informace podle sebe, ptáme se ostatních lidí, jak vidí ty samé situace oni. Mohou to vidět stejně, ale také velice rozdílně. To nevadí, jde nám o to shromáždit různé pohledy na věc. I pro člověka samotného může být užitečné, když slyší, jak o jeho situaci přemýšlejí druzí lidé, může dokonce sám pozměnit

náhled na svoji situaci. Nejdůležitější pro další plánování je však to, jak to vidí samotný člověk.

Na základě této analýzy pak společně identifikujeme, které věci v životě člověka je třeba řešit, do kterých se pustit. Mohou to být věci, na kterých můžeme začít společně pracovat, nebo také můžeme dílčí úkoly delegovat na zodpovědné lidi a další subjekty. Důležité je držet se svých kompetencí a pro to, co je nad rámec našich kompetencí, hledat jiné zdroje, které by se mohly ujmout některého dílčího kroku. Jde o to, že i když to nebudeme dělat my osobně, musíme umět situaci posunout dále tak, aby se děly v životě člověka důležité změny.



**Obr. 34:** Děje se – neděje se

#### 4.6.2 KOBLIHOVÉ TRÍDĚNÍ

Nástroj nám pomáhá při práci v těžkých či nepřehledných situacích, kdy si potřebujeme ujasnit postup, vyjasnit naše kompetence, sladit podporu v týmu. Může se jednat například o situace, kdy narážejí práva člověka na jeho bezpečí nebo kdy se chce pustit do věcí z našeho pohledu nebezpečných. Příklady konkrétních situací: student se chce pustit do práce, která se nám zdá pro něj nebezpečná, a my či rodina o něj máme obavy; člověk nebo rodina po nás chtějí něco a my si nejsme jistí, zda je to v naší kompetenci. Je naší zodpovědností se těmito situacemi zabývat a přijít na to, co máme v dané chvíli jako tým dělat.



## POSTUP

Nástroj *Koblihové třídění* používáme v týmu lidí, kteří jsou do situace nějakým způsobem zapojeni a dobře člověka a situaci znají. Užitečné je, když nás někdo v našich myšlenkových pochodech provází a zapisuje důležité výstupy – nejčastěji to bude školní metodik či některý z pedagogů.

Nejprve si pojmenujeme situaci, kterou řešíme. Jsme co nejvíce konkrétní. Znění může být například takovéto: „Martin chce pracovat na pile a lidé kolem něj mají strach o jeho zdraví a bezpečí.“ Potom procházíme jednotlivé části koblihy:

### ■ Co v dané situaci musíme udělat

Patří sem postupy, za které jsme odpovědní například proto, že jsou v kompetenci naší školy, máme je za povinnost vyplývající z naší pracovní náplně nebo jsou nezadatelným právem člověka, které pomáháme naplnit. Diskutujeme o tom, zda jednotlivé myšlenky a nápady opravdu spadají do této kategorie a z jakého důvodu.

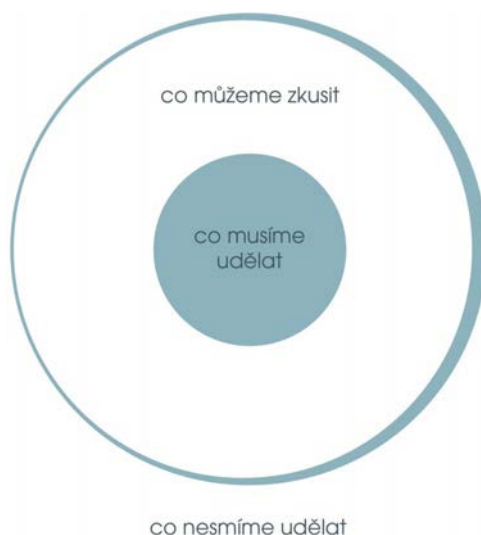
### ■ Co můžeme vyzkoušet

Tato část je v rámci koblihového třídění určena pro nápady, které v dané situaci mohou pomoci. Hledáme nejrůznější možnosti, jak své povinnosti naplníme.

Nemáme je nutně jasně dané jako povinnosti ani nejsou za hranicí toho, co už nesmíme. Sem dáváme všechny nápady, které lidé říkají, a diskutujeme o nich.

### ■ Co v dané situaci nemůžeme udělat

Patří sem postupy, které v dané situaci nemůžeme použít, byť by se nám zdály účinné. Například proto, že bychom tím porušovali práva člověka, dělali bychom něco, za co je zodpovědný někdo jiný, například rodina nebo jiný subjekt. Stejně jako u prvního kroku o všem diskutujeme a hledáme argumenty.



**Obr. 35:** Koblihové třídění

Na konci naší společné práce bychom měli mít postup toho, co dělat, co určitě nedělat, a vědět, které věci by mohly pomoci. Dobrá praxe pak vypadá tak, že podle toho postupujeme. Neděláme, co nemáme, děláme, co máme, a zkoušíme, co by mohlo pomoci. Někdy nepřijdeme na nic převratně nového, což nevádí. Ujistíme se, že naše postupy jsou správné a že v dané situaci není mnoho nových možností. Pomáhá nám to ustát těžké situace, kdy se nedaří, protože jsme udělali všechno tak, jak jsme měli.

#### **4.6.3 PLÁNOVACÍ SCHŮZKY ZAMĚŘENÉ NA ČLOVĚKA**

Tento způsob práce je velmi efektivní, neboť nám pomáhá soustředit potřebné lidi a informace na jednom místě a neřešit situaci člověka několikrát separátně s různými lidmi. Je to bezpečný a přátelský prostor vytvořený pro člověka a pro důležité lidi kolem něj, aby mohli společně tvořit a hledat možnosti. Účel našich setkání může být různý. Například máme zmapovanou situaci u konkrétního člověka a chceme společně vymyslet, jak postupovat dál. Nebo se potřebujeme společně věnovat některé oblasti v životě člověka a chceme v týmu důležitých lidí použít některý z nástrojů PZČ. Případně se scházíme k hodnocení uplynulého období, kdy jsme na něčem společně pracovali.

Ne pro všechny studenty a žáky bude tento způsob vhodný. Někteří lidé se nebudou chtít scházet na společné schůzce s více lidmi a ani se dělit o své záležitosti. Může to pro ně být příliš nové, neznámé či prostě nejsou rádi ve větší společnosti. Pro takové lidi nejsou schůzky určeny a ti budou plánovat spíše ve dvojici či v menší skupince.

Pokud tento způsob plánování vyhodnotíme s daným člověkem jako užitečný a chtěný, je dobré, když se někdo ujme koordinace takové schůzky. V tranzitním programu je to obvykle asistent, učitel či metodik. Může to být ale klidně někdo z rodiny či z okruhu přátel.

Hlavní slovo v tom, jak má schůzka vypadat, má člověk, o kterého jde.

Zjišťujeme především:

- ▶ Kde se má schůzka konat.
- ▶ Kdo na ní má být a kdo určitě nikoli.
- ▶ Jak to na ní má vypadat, co tam má být.
- ▶ Co chce člověk na schůzce řešit a co naopak nikoli.

Snažíme se maximálně vyjít vstříc představám konkrétního člověka. Polovinou klíče k úspěchu je to, že se na schůzce bude člověk cítit v bezpečí a bude se moci v plné míře zapojit. Snažíme se o vytvoření neformálního prostředí a atmosféry.

Ať už bude plánovací schůzka o jakémkoliv tématu, je důležité, aby ji vedl nestranný člověk. Může to být externí facilitátor, vyškolený interní facilitátor nebo náš kolega, který má dovednosti pracovat se skupinou a má facilitační dovednosti (více o tom, kdo je to facilitátor, následuje níže). Tento člověk nemusí znát

nutně informace k příběhu člověka, dokonce je výhodou, když o příběhu neví téměř nic. Může si tak lépe zachovat nezávislost.

V úvodu schůzky je dobré se vzájemně představit, včetně našich rolí, nastavit si pravidla setkání, ujasnit si cíl setkání, jeho délku apod.

Mezi obvyklá pravidla plánovací schůzky zaměřená na člověka patří:

- ▶ Bereme vážně a s respektem všechny názory.
- ▶ Vyjadřujeme se zdvořile ke všem ostatním a neskáčeme si do řeči.
- ▶ Vyjadřujeme se k tématu.
- ▶ Můžeme se zeptat, když něčemu nerozumíme.
- ▶ Nehodnotíme přítomné ani jejich názory.
- ▶ Jsme ochotni pomáhat zde člověku, o kterém schůzka je, a stavíme ho na první místo.

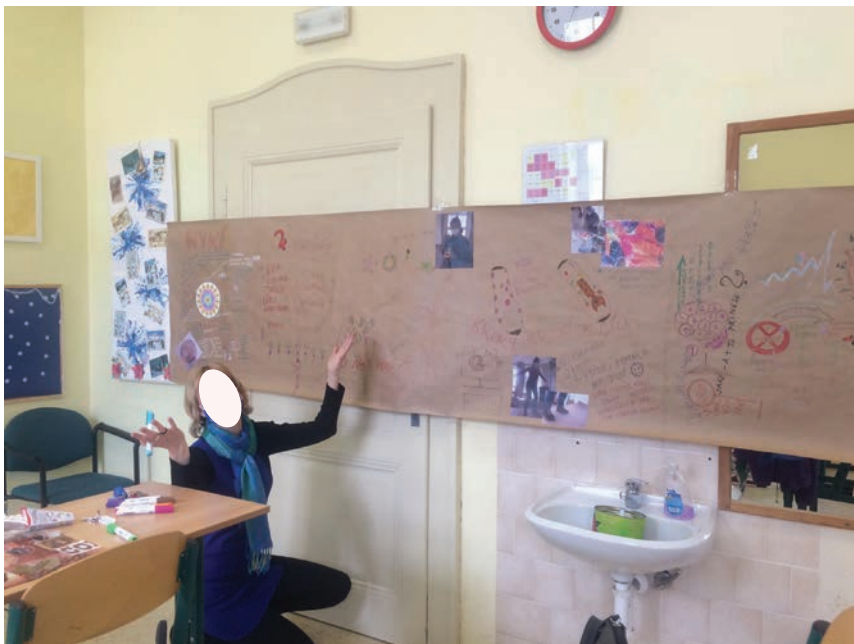
Skupina si tvoří svá vlastní pravidla a necháme na ní, aby se na nich dohodla. Formulace pravidel na základě potřeb skupiny je úlohou facilitátora.

V průběhu schůzky řešíme ta témata, na kterých jsme se dohodli a kvůli kterým jsme se sešli. Během schůzky je dobré zapisovat důležité výstupy. S tím může pomáhat facilitátorovi zapisovatel nebo grafický facilitátor. Pokud z plánovací schůzky vzejdou nějaké úkoly pro účastníky schůzky i pro jiné osoby, je dobré, aby se koordinace těchto úkolů ujal někdo ze zúčastněných, obvykle je to ten samý člověk, který koordinoval přípravu schůzky. Není to však pravidlem.

Na konci schůzky by měli všichni lidé odcházet s tím, že vědí, proč se schůzka konala, co se na ní řešilo, co je výstupem, jaké mají případně úkoly a kdy se sejdou znovu.

### **Užitečné role na plánovacích schůzkách zaměřených na člověka**

- ▶ *Facilitátor*: Je to člověk, který vede setkání na plánovací schůzce zaměřené na člověka. Může to být učitel, asistent, metodik, který má dovednosti facilitátora. Může to být také externí facilitátor, kterého si pro tento účel domluvíme. Facilitátor se musí držet facilitačních principů. Tj. musí být nezávislý, nestranný, dávat všem stejný prostor, provázet skupinu a nezasahovat do obsahu jednání. Je třeba, aby uměl pracovat se skupinou, znal skupinovou dynamiku a aby ovládal nástroje a metody, které při individuálním plánování na schůzkách používáme.
- ▶ *Grafický facilitátor*: Je pomocníkem facilitátora na plánovacích schůzkách. Jeho úkolem je graficky zaznamenávat průběh schůzky, a to s ohledem na potřeby člověka. Umí zaznamenat obsah schůzky slovem a obrazem tak, aby tomu lidé ve skupině rozuměli, a snaží se v maximální míře, aby záznamu rozuměl zejména člověk, pro kterého je plánovací schůzka určena. Grafickým facilitátorem může být rovněž někdo ze školy, kdo má dané dovednosti, nebo to může být externí grafický facilitátor.



**Obr. 36:** Grafický facilitátor při své práci – zde zachycuje slovem i obrazem důležité informace pomocí metody CESTA (viz níže)



**Obr. 37:** Plánovací schůzka – podpora žáka při přechodu ze školy do další etapy života

#### 4.6.4 METODA MAPA

Jedná se o plánovací metodu, kterou používáme v týmu na plánovacích schůzkách. Tato metoda pomáhá ukazovat člověku a lidem kolem něj možnosti, které se v jeho životě nabízejí, a dovede také účinně pracovat s obavami člověka a jeho okolí. Je vhodná pro situace, kdy člověk přesně neví, kam by se chtěl v životě ubírat, co je jeho přáním, snem, vizí. Pomáhá mu tuto budoucnost odkrýt.

Metoda *MAPA* se používá s člověkem a jeho důležitými lidmi na plánovací schůzce. Metodu vedou dva facilitátoři. Jeden provází skupinu slovem a druhý je v roli grafického facilitátora. Na začátku se dohodnou pravidla setkání – viz plánovací schůzky zaměřené na člověka.

Při metodě *MAPA* (i následně metodě *CESTA*) platí ještě tři specifická pravidla, která musíme ve skupině nastavit:

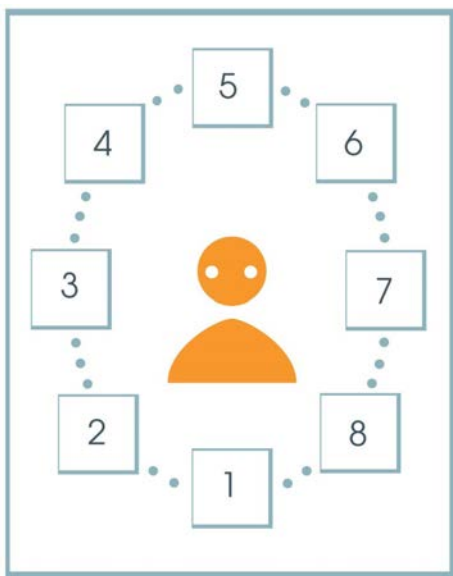
- ▶ Nikdo nehodnotí názory druhých a druhé neposuzuje.
- ▶ Nevracíme se k minulosti, k tomu, co bylo, co se nepovedlo.
- ▶ Nepoužíváme odborné výrazy, mluvíme jednoduše.

Po úvodním představení všech účastníků a představení samotné *MAPY* začínáme procházet jednotlivé kroky *MAPY*. Musíme se skupinou projít všemi osmi kroky.

- 1/ **CO JE MAPA:** Ptáme se zúčastněných lidí, co pro ně znamená pojem „mapa“, co si pod ním představují. Pak se ptáme člověka, na něž je schůzka zaměřená, jaká by měla tato mapa být, aby pro něj byla užitečná. Snažíme se zde zjistit, jak celý proces zachytit, aby mu člověk rozuměl na schůzce i po ní.
- 2/ **PŘÍBĚH ČLOVĚKA.** Společně odvíjíme životní příběh člověka. Zaznamenáváme vyprávění člověka a lidí kolem něj.
- 3/ **SNY ČLOVĚKA:** Necháme člověka, jeho rodinu a další lidi vyprávět jejich skutečné sny a přání. Za lidi, kteří mají obtíže v komunikaci, mohou mluvit jejich blízcí. Věnujeme této části dostatek času a ptáme se na konkrétní podobu přání a snů.
- 4/ **OBAVY:** Je to nejdůležitější a nejtěžší částí *MAPY*. Lidé zde mohou prožívat těžké emoce. Obavy je však třeba pojmenovat, abychom se jim mohli vyhnout.
- 5/ **KDO JE ČLOVĚK:** Necháme skupinu, aby vyprávěla, jak vidí daného člověka, jaký je, co rád dělá, kým je. Říkáme vše pozitivní, co nás o člověku napadne.
- 6/ **SILNÉ STRÁNKY ČLOVĚKA:** Je to část, která má člověka posílit, je kontrastem k tomu, jak bývá člověk někdy posuzován a nálepkován.
- 7/ **POTŘEBY ČLOVĚKA:** Tady se zamýšlíme nad tím, co může člověku a lidem kolem něj pomoci, aby dosáhli svých snů a přání. Ptáme se, jaké lidi, věci a činnosti k tomu potřebuje.
- 8/ **AKČNÍ PLÁN:** Je posledním krokem v *MAPĚ*. Plánujeme konkrétní kroky, které povedou ke splnění snu a k tomu, aby se nenaplnily obavy. Můžeme mít spoustu nápadů, sem však zapisujeme pouze ty nápady, které člověk odsouhlasí. Někdy můžeme jít v této fázi dál a určit také lidi, kteří by se kroků vedoucích k realizaci nápadů mohli ujmout.

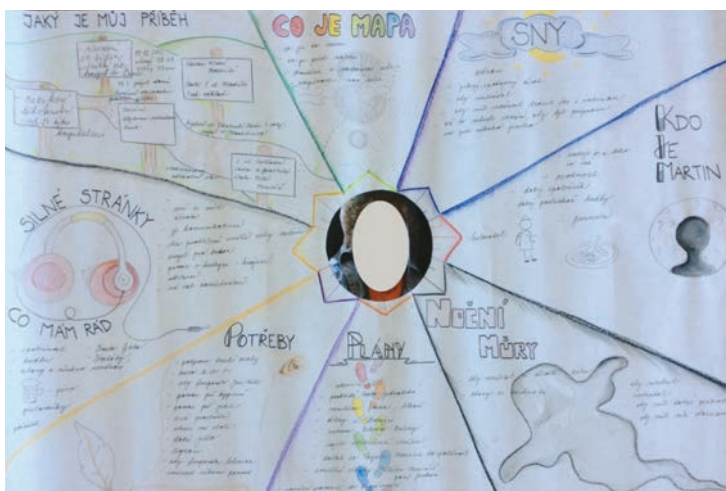
Je nutné projít všemi osmi kroky *MAPY*, někdy může facilitátor podle uvážení pořadí kroků přehodit. Třeba když je atmosféra ve skupině „těžká“, zařadí před obavy například silné stránky člověka.

Každý krok shrne po jeho ukončení facilitátor nebo grafický facilitátor. Na konci procesu můžeme ještě jednou uvést hlavní body celé vytvořené *MAPY* a také vyzvat účastníky, aby řekli, co pro ně tato *MAPA* znamená. Do *MAPY* můžeme zaznamenat pocity a myšlenky lidí.



**Obr. 38:** MAPA a její procesní schéma

Vytvořená MAPA patří člověku. Je to jeho plán, kudy se může vydat za svými sny. Je důležité, aby se úkolů v plánu ujal někdo, kdo je bude koordinovat a napomáhat tomu, aby se děly. Člověk sám na to nemusí mít schopnosti, zkušenosti, zdroje. Obvykle se hlídání úkolů ujme ten, kdo celé setkání připravoval a koordinoval. V případě tranzitu je to nejčastěji pedagog či metodik. Výsledkem setkání není vytvořená MAPA. Výsledkem tohoto plánovacího setkání za pomoci metody MAPA je to, že se věci začnou měnit podle potřeb člověka.



**Obr. 39:** Mapa – Martin



## ■ Příklad z praxe: Metoda MAPA u Pavla

*Pavel je studentem závěrečného ročníku Praktické školy dvouleté. Na konci školního roku ho čekají závěrečné zkoušky a rozhodnutí, co bude dál. Právě MAPA je společný tvořivý plánovací proces, kterým jsme chtěly získat informace o tom, kam Pavel směřuje a v čem můžeme Pavla do budoucna podpořit.*

*MAPA vznikla v prostředí třídy. Přítomno bylo všech šest spolužáků včetně Pavlova mladšího bratra. Dále třídní učitelka a dvě asistentky pedagoga, současná i předchozí. Bohužel nemohl být přítomen nikdo ze zákonných zástupců: z důvodu neustále se zhoršující situace okolo covidu-19 nebyl dán souhlas s jejich pobytem ve škole. Lépe se samozřejmě spolupracuje s lidmi, kteří příběh daného jedince znají a záleží jim na jeho dalším směřování.*

*Pavel v současné době žije v centru sociálních služeb. Situace v rodině je komplikovaná. S pracovníci z centra jsme v pravidelném kontaktu a jsme informováni o jejich představách o další existenci Pavla v CSS. Při tvorbě MAPY nás velice překvapila Pavlova sdílnost a vlastně i radost, s jakou přistoupil k tvorbě MAPY. Vznikla i zajímavá „konfrontace“ představ obou bratrů o budoucnosti.*

*Obvykle je nástroj MAPA facilitován dvěma lidmi. Jeden člověk pracuje jako grafický facilitátor a pořizuje záznam s využitím grafiky. Druhý člověk je facilitátorem, který přivítá skupinu, vysvětluje celý proces a zprostředkovává tvorbu MAPY. U mě byla největší potíž v tom, že jsem na obě role byla sama. Nemohla jsem využít práci v tandemu. Nikdo z kolegů se s MAPOU doposud nesetkal a ani nebyl proškolen. Byla jsem nucena trochu improvizovat. Určitě by pro mě bylo komfortnější věnovat se pouze jedné roli. Být pouze grafickou facilitátorkou, nebo facilitátorkou.*

*Využila jsem fakt, že Pavla znám již 4 roky a společně jsme již pracovali například na osobním profilu. Připravila jsem si několik vytištěných obrázků, které mi pomohly snadněji zvládnout obě role. Místo kreslení jsem nalepila několik připravených obrázků a mohla se více věnovat roli facilitátora.*

*Bylo to milé setkání a vládla na něm velmi příjemná atmosféra důvěry. Všichni zúčastnění se zapojovali do komunikace. Vznikl zajímavý grafický záznam, který mapuje nejen minulost, ale plánuje i Pavlovu budoucnost. Všechny nás překvapila Pavlova rozhodnost. Bylo znát, že má o své budoucnosti poměrně jasné představy. Zajímavé bylo sledovat, jak rozdílně vnímají bratři minulost a složitou rodinnou situaci.*

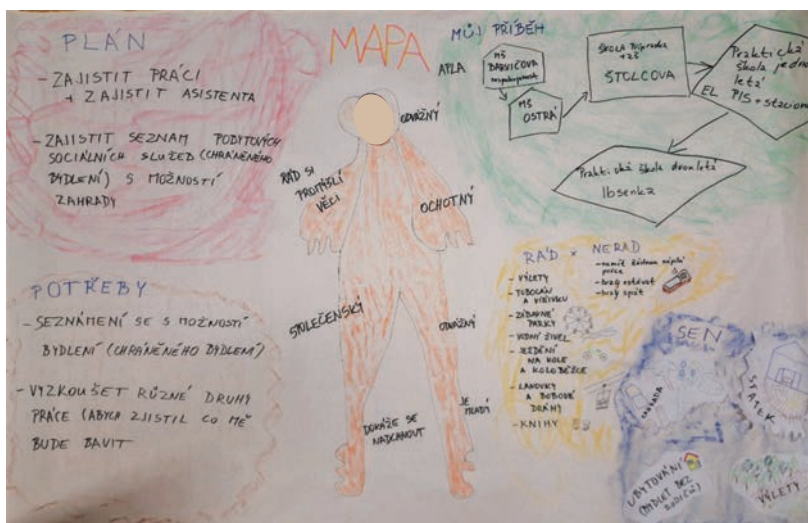
*Nástroj MAPA zapadá do procesu tranzitu velmi dobře. Mapuje silné stránky jedince a hledá, jakou cestou se v budoucnu může vydat. Student může na grafickém záznamu přehledně vidět, co prožil a kam směřuje. Nejen pro Pavla je důležité uvědomit si, co má a nemá rád, z čeho má obavy, co je pro něj důležité. Je to významné i pro ostatní zúčastněné, aby měli představu, jak ho na jeho cestě mohou podpořit.*

*Radka, speciální pedagog, PŠ*

## ■ Příklad z praxe: Metoda MAPA u Marka

Marek přišel do naší školy nově a s rodiči jsme se domluvili na zapojení do tranzitního programu. Ani Marek, ani jeho rodiče neměli představu, co dál a jaké jsou možnosti dalšího Markova uplatnění a zapojení do společnosti.

Nějaký čas jsem trávila poznáváním Marka a rozhovory s rodiči, abychom se lépe poznali a já se něco o Markovi a rodině dozvěděla. Nakonec jsme si domluvili schůzku a společně se setkali – rodiče, já a Marek. Více nás nebylo zaprvé kvůli vládním opatřením ohledně pandemie covid-19 a za druhé proto, že Marek nemá nikoho jiného blízkého než z okruhu rodiny. Nezvala jsem ani další kolegyně, aby mi pomohly se zapisováním a řízením schůzky, o grafické facilitaci ani nemluvě.



Obr. 40: MAPA – Marek

Schůzka probíhala ve škole a s rodiči i s Markem jsem byla domluvená, že MAPU potom společně s Markem dokreslíme a vybarvíme. Schůzka byla ze začátku taková rozpačitá, ale poté jsme si ji všichni užili. Rodiče byli rádi, že se o ně, o Marka i o jeho život někdo zajímá. Já jsem měla dopředu některá témata MAPY probraná i s učiteli, kteří mají Marka na různé předměty. Takže jsem mohla jejich postřehy a názory do MAPY doplňovat. Výstupem MAPY byly potřeby Marka a rodiny, které by se měly řešit. Byl vytvořený plán a úkoly, jak se tyto potřeby budou naplňovat a v jakém časovém horizontu. Poté jsme už sami s Markem MAPU dodělavali – dokreslovali a vybarvovali ji.

Rodiče i Marek si ujasnili priority, na kterých jsme začali všichni společně pracovat. Mohla jsem jim pomoci s řešením a s kontaktováním různých společností sociálního zaměření. Marek mohl svoji MAPU ukázat i ostatním učitelům, kteří nové informace o Markovi ocenili. Pro všechny bylo dobré, že jsme se naučili, že má



mysl věnovat čas tématům, která jsou pro člověka důležitá. Daný nástroj prohlubuje důvěru, přináší informace a posiluje vztahy.

*Doporučení pro použití: Je těžké dělat tento nástroj sám. Vést diskusi, zapisovat a reagovat na danou situaci je velmi fyzicky i psychicky vyčerpávající. Je lepší si přizvat kolegy, ale dá se to i zvládnout v jedné osobě. Dělal jsem tento nástroj třikrát a vždy sama a dalo se to zvládnout. Jen jsem se vždy domluvila, že MAPU vždy doplním a dokreslím s žákem později. Je také dobré se na různé části (témata) MAPY dopředu připravit. Bude to pro vás jednodušší a komfortnější.*

Petra, speciální pedagog, PŠ

### ■ Příklad z praxe: Metoda MAPA u Štěpána

Štěpán je žák naší praktické školy jednoleté, je mu 17 let a má dg. PAS, ADHD a lehké mentální postižení. Je velmi komunikativní, až upovídaný, a je neustále „v akci“. Je dost citlivý a má rád vše pod kontrolou. Žije s rodiči a mladší sestřičkou v malém bytě v nedalekém městečku. Do školy dojíždí autobusem, doprovází ho maminka. K rodičům a sestře má krásný láskyplný vztah. Mimo školu kamarády nemá. Ve volném čase žádný kroužek nebo zálibu nemá. Je hodně na mobilu nebo prostě tráví čas doma s rodinou. Do školy chodí rád, učení ho baví.

Plánovací schůzka se uskutečnila 10. prosince 2021 v odpoledních hodinách, ve škole po vyučování. Štěpán bydlí v garsonce mimo naše město, schůzku v restauraci nebo venku jsme vzhledem k aktuální pandemické situaci vyloučili, takže naše malá škola se svým zázemím, kde to Štěpán dobře zná a cítí se dobře, byla jasná volba. Schůzky se zúčastnila Štěpánova maminka, jeho čtyřletá sestra Katuska, třídní učitelka, Štěpánova učitelka na výtvarnou výchovu a jeho paní učitelka na vaření, dále tři asistentky, školní kuchařka a Štěpánovi kamarádi ze školy, kteří ho dobře znají a mohli přijmout jeho pozvání. Štěpán pozval ještě tatínka, ten však nemohl dorazit kvůli pracovním povinnostem, pak ještě dědečka, ale ten bydlí 50km daleko a ze zdravotních důvodů nepřijel, což Štěpán sám považoval za rozumné.

Ještě před schůzkou jsme se Štěpánem probírali vizuální podobu MAPY. Říkal, že miluje pandy a chtěl by tam mít alespoň nějakou pandu. Paní učitelka na výtvarnou výchovu navrhl, že pandu svede namalovat a spolu se Štěpánem jsme tak už předem rozvrhli a tužkou předkreslili předlohu pro MAPU, tj. „strom“ a jeho větve, za kterými vykukuje panda a z nichž visí jednotlivé lístečky jako kategorie MAPY. Vizuální podobu tedy stvořila (a po schůzce podle Štěpánových instrukcí ještě do- tvořila) paní učitelka na výtvarnou výchovu.



Obr. 41: MAPA – Štěpán

Schůzka trvala necelé 3 hodiny. Čas byl jasně vymezen dobou odjezdu meziměstského autobusu, kterým se Štěpán s maminkou a sestrou potřebovali dostat domů. Čas byl dostačující, zejména proto, že MAPA byla pečlivě předpřipravena. Atmosféra byla celkově uvolněná a příjemná, zapálili jsme si svíčku, pustili aroma lampu s vůní skořice, ve škole už byla vánoční výzdoba, na začátku tiše hrály koledy, uvařili jsme si vánoční čaj nebo kávu, k tomu jsme měli sladké perníčky. Průběh schůzky ale bohužel vcelku výrazně narušovala malá čtyřletá Káťa (taktéž dítě s ADHD, neustále v pohybu), která neměla zrovna svůj den a byla dost rozmrzelá, běhala po celé škole, odbíhala ze třídy a často odváděla maminčinu pozornost (nikým jiným se zabavit nedala), maminka z toho byla trochu vystresovaná...; Štěpán to bral v pohodě, že je to normálka. Štěpán je naštěstí sám velmi upovídaný, proto většinu doby mluvil sám, vše komentoval a přímo si sám říkal, jak chce, aby jeho MAPA vypadala, co přesně se má kam zapsat, že musí být všude tiskací písmo, že text nesmí přesahovat přes lístečky, že nikde mimo lístečky žádné poznámky nebo doplnění nechce, že to všechno prostě musí být uspořádané; dále Štěpán určoval, jaké pak použít barvy pro jednotlivé lístečky atd., zkrátka vše muselo být přesně podle jeho představ. U kategorie „životní příběh“ se vůbec zdržovat nechtěl s tím, že je mu teprve 17 let, že takové vzpomínání je spíše pro důchodce... a chtěl si tam později ještě vlepit tři malé fotky – sebe jako miminko, fotku sestry nebo rodiny a fotku místa bydliště; další den si to ale rozmyslel, že to takhle stačí, že když je to pro něj, tak to nepotřebuje (možná fotky doma nezískal, ale o tom se bavit nechtěl). Výsledná MAPA se Štěpánovi moc líbila, byl z ní úplně nadšený a v dalším týdnu (jakmile byla úplně – i barevně – dokončená) si ji nadšeně odnesl domů.

Petra, speciální pedagog, PŠ

#### 4.6.5 METODA CESTA (PATH)

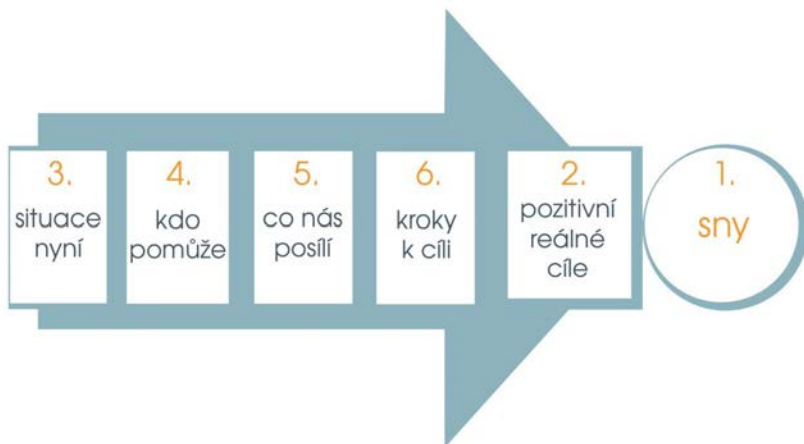
Jedná se o druhou plánovací metodu, kterou používáme v týmu na společných plánovacích schůzkách. Je v mnohém velmi podobná metodě *MAPA*. Také ji vedou dva facilitátoři, používá se ve skupině pro člověka a jeho blízké lidi, má stejná pravidla a způsob vedení.

Rozdíl je v uplatnění metody *CESTA*. Volíme ji v případech, kdy člověk ví, co v životě chce a kam by se rád vydal, ale není mu zcela jasné, jak toho dosáhnout. Metoda *CESTA* nám pomůže jeho přání více rozkrýt a identifikovat lidi a zdroje, které mu na jeho cestě pomohou.

*CESTA* má také pevně dané kroky, v jasně předepsaném pořadí. Postupujeme od prvního kroku k poslednímu, žádný nevynecháme.

- 1/ **SNY ČLOVĚKA:** Necháme člověka a ostatní lidi vyprávět o budoucnosti a o tom, co si člověk přeje. Ptáme se i na detaily těchto snů a přání. Necháme jej vyprávět například nejen o tom, kde chce pracovat, ale také s kým, jak to tam má vypadat, co přesně si přeje tam dělat, za jaké peníze apod. Sny mohou být i nerealistické.
- 2/ **POZITIVNÍ REÁLNÉ CÍLE:** Hovoříme o tom, na kterých snech a přáních chce člověk nyní začít pracovat, a také o tom, čeho je reálné v této oblasti dosáhnout. Stanovíme si časový termín, ke kterému tuto cestu vztáhneme, můžeme plánovat dopředu na půl roku, na rok apod. A pak se bavíme ve skupině o tom, čeho lze opravdu reálně dosáhnout. Reálné cíle opět jasně a srozumitelně zaznamenáme.
- 3/ **JAK VYPADÁ SITUACE NYNÍ:** Popíšeme současný stav. Kde člověk žije, studuje, jak jeho život vypadá, s kým žije a co dělá. Je to jediné místo v *CESTĚ*, kam můžeme psát i věci, které nyní nefungují dobře. Jde o to vytvořit kontrast mezi tím, jak je to nyní, a tím, kam směřujeme.
- 4/ **KDO MŮŽE POMOCI:** Identifikujeme lidi, kteří člověku na jeho cestě mohou a chtějí pomoci. Mohou to být lidé ze skupiny, ale i ti, kteří na schůzce nejsou, ale odhadujeme, že by mohli pomoci.
- 5/ **CO NÁS POSÍLÍ:** Přemýšlíme, které věci, činnosti, aktivity člověka na jeho cestě posílí a co potřebují lidé, kteří na jeho *CESTĚ* půjdou s ním, aby došli tam, kam chtějí. Když nás nenapadá, co jej posílí, můžeme začít u toho, co by jej mohlo oslabit, a co tedy přestat dělat.
- 6/ **KROKY K CÍLI:** Zde ve skupině přemýšlíme, které konkrétní kroky musí být učiněny, abychom dosáhli vytyčených reálných cílů. Zapisujeme konkrétní dílčí kroky a ke každému kroku také to, kdo je za něj zodpovědný a do kdy bude daný krok hotový. Přemýšlíme, jak na sebe kroky navazují. Je třeba se věnovat všem cílům z druhé části a naplánovat zde, jak jich dosáhneme. Tato část může být rozdělena na několik částí. Můžeme ji rozdělit na kroky, které budeme dělat nejdříve, např. v příštím týdnu, a na kroky realizované v dalším měsíci, čtvrtletí, půlroce. Můžeme si také před plánováním kroků ujasnit, co bude hotové na půli naší cesty. Každý člověk a každá skupina potřebují v této části

jinou strukturu. Úlohou facilitátora je pomoci lidem si tuto strukturu ujasnit, aby to pro ně pak bylo srozumitelné a v CESTĚ se vyznali.



Obr. 42: CESTA

A stejně jako u MAPY shrne i zde každý krok po jeho ukončení facilitátor nebo grafický facilitátor. Na konci můžeme ještě jednou krátce uvést hlavní body celé vytvořené CESTY a vyzvat účastníky, aby řekli, jaké to pro ně bylo a co chtějí dodat.

CESTA patří člověku. Je to jeho plán, jak dosáhnout svých cílů a přiblížit se svým snům.

#### ■ Příklad z praxe: CESTA – Míša

*Míšu jsme do projektu vybrali, protože jsme věděli, že její rodina (máma, babička a děda) má enormní zájem na tom, aby se jednou osamostatnila a mohla žít v rámci svých možností normálním životem ve vlastním bytě.*

*Jako grafického facilitátora jsem si záměrně vybrala paní učitelku, která u nás učí výtvarnou výchovu, a odhadla jsem, že by dílo mohla ztvárnit líbivě, aby sama Míša byla spokojená a lépe spolupracovala.*

*Míša je hodně komunikativní dívka, takže nebyl sebemenší problém, ochotně nám informace a podklady podávala. Míša je dívka s diagnózou PAS s mentálním postižením. Při tvorbě CESTY jsme využili její záliby v ručním vytváření a její kreativitu ve výtvarné oblasti. Tato volba byla dobrá, protože Míšu tvorba CESTY tak vtáhla, že v jednom okamžiku např. zapomněla i na svou fobii z výšek, překonala se, a vylezla na stůl jenom proto, aby jí paní učitelka mohla obkreslit šlápotu. Že má s výškami velký problém, se nám svěřila, až když ze stolu slezla.*

*CESTU jsme prokládali jejími výtvyry (enkaustika, vypalování barev, mandaly, malůvky), aby se jí samotné líbila.*



**Obr. 43:** Zapojení Míši do tvorby její CESTY bylo po celou dobu maximální

*Vzhledem k epidemiologické situaci, která nedovolovala osobní účast třetích osob ve škole a ani nám neumožňovala tvořit CESTU jinde, jsme kombinovali její tvorbu vzdáleným způsobem (prostřednictvím Google Meet) i za osobní účasti pracovníků školy na etapy. CESTA tedy nevznikla najednou, jak se má správně dělat.*



**Obr. 44:** Průběh vzniku Míšiny CESTY



Vycházeli jsme z profilu na jednu stránku, ale k Míše se postupně vyjadřovali i pedagogičtí pracovníci, které si sama vybrala a k tvorbě pozvala.

V průběhu tvorby si Míša vyprofilovala profese, které by si v rámci praxe chtěla vyzkoušet. Dospělí byli mnohdy překvapeni, co nového se o Míše dozvěděli a zdůvodnili si tak i některé náročné situace, které s Míšou zažili ve škole.

Tuhle techniku budeme určitě u některých dětí využívat i do budoucna.

Markéta, speciální pedagog, PŠ



**Obr. 45:** Míšina CESTA ve finální podobě

#### 4.6.6 PRÁCE S RIZIKEM

Přiměřené riziko je základní lidské právo a bez jeho naplnění se člověk nemůže naplno učit novým věcem. Práci s rizikem se proto snažíme zakomponovat do procesu plánování. Jako je riziko součástí běžného života, tak je i součástí plánování. Znamená to, že se společně s člověkem zamýšlíme nad jeho situací a volíme takové postupy, které mu umožňují dělat věci z jeho pohledu důležité a v takové podobě, aby pro něj byly bezpečné. Vždy nás zajímá, jakým způsobem chce člověk žít, a pak společně přemýšlíme, zda je to pro něj bezpečné či nikoliv. Nespokojíme se s argumenty, že něco nejde, protože je to nebezpečné pro člověka či jeho okolí. Pokud tedy chce člověk začít dělat něco nového nebo se chce někam vydat (další studium, nová práce, koníčky atd.), v rámci plánování v týmu zvažujeme, zda člověku hrozí na jeho cestě nějaká rizika a případně jaká. Zvažujeme, nakolik jsou významná co do frekvence i co do míry. Bereme v potaz dosavadní zkušenosti naše i člověka a volíme takové strategie, které pomáhají snížit identifikované riziko na přijatelnou úroveň.

Snížit rizika může pomoci například:

- ▶ manuál, podle kterého bude člověk danou činnost vykonávat tak, aby byl v bezpečí;
- ▶ pomůcky, které mu umožní tuto činnost dělat bezpečně;
- ▶ zajištění podpory pracovníka nebo jiného člověka, který danému člověku poskytne pomoc v nové situaci, a to mnohdy opakovaně, dokud se to nenaučí sám;
- ▶ naučit člověka nebo jeho okolí dělat nové věci či získat potřebné informace.

U většiny lidí nám tedy bude stačit dobrý popis potřebné podpory v jednotlivých oblastech, které člověk nezvládá samostatně, a zajištění této podpory, aby byl u dané činnosti v bezpečí.

Když vyhodnotíme riziko jako větší a s velkou pravděpodobností, že nastane, je zejména důležité pracovat s prevencí takového rizika, aby k němu nedošlo. V některých případech je důležité mít také dobře a účelně sepsané postupy, co dělat, pokud již nebezpečná situace nastane.

### ■ Příklad z praxe: Práce s rizikem u Aničky

*Velmi komunikativní, pracovitá, sebevědomá až rázná slečna. Se vším si ví rady. Je k tomu částečně nucena rodinným prostředím a skutečností, že maminka je absolventkou školy pro studenty s mentálním postižením a denně chodí do zaměstnání v místě bydliště. Anička musí v mnoha situacích reagovat samostatně. Z toho všeho možná pramení její zdánlivě vysoké sebevědomí a zvědavost, což může někdy působit až jako drzost. Toto Anička vyvažuje svou nezištnou ochotou a pracovitostí. Bylo tedy zcela přirozené, že Anička bude pokračovat ve vzdělávání v odborném učilišti. Na základě dlouhodobého poznávání Aničky jsme věděli, že je velmi odvážná, ovšem nedokáže vůbec vyhodnotit možná rizika a nebezpečí. To se ukázalo v případě uveřejnění nevhodného příspěvku na sociální síti nebo během problematických okamžiků ve vztazích s kamarády. Proto jsme hledali při tvorbě CESTY možná **rizika a nebezpečí**.*

*S Aničkou jsme jednotlivé případy probírali a společně hledali cesty, jak jim předcházet. V komunikaci byla Anička vždy velmi otevřená a sdílná, o to byla naše situace zdánlivě snadnější. Anička zcela jistě dokáže v modelových situacích riziko a nebezpečí zachytit, ale nemáme jistotu, že se tím bude v reálném životě řídit. Jedním z rizik bylo například nechtěné otěhotnění. I když se Aničce chlapani zjevně velmi líbili, uvědomovala si rizika spojená s raným mateřstvím. Vzhledem k tomu, že ve volném čase pomáhala s péčí o malé děti v rodině, věděla velmi dobře, co taková péče o děti obnáší. My jsme naopak předpokládali, že nelze vždy Aničku chránit pouze radami, a proto jsme při schůzce s maminkou navrhli, aby jí pomohla zajistit vhodnou antikoncepci. Za úspěch považujeme, že ona i její matka pochopily význam plánovaného rodičovství a navštívily odborného lékaře a Anička začala užívat antikoncepci.*

*Danuše, speciální pedagog, ZŠ*

## 4.7 Nástroje používané ve fázi realizace plánu

Realizace plánu je logická, postupujeme podle vytvořeného individuálního plánu. Ten, kdo má na starosti koordinaci plánu, zodpovídá za to, aby se děly dohodnuté kroky z plánu. Pomáhá, abychom se blížili k naplnění cílů člověka.

Ve fázi realizace je třeba průběžně s člověkem, případně i v týmu, hodnotit, zda jsme určili cíl a kroky správně a jdeme dobrým směrem. Zejména pokud plánujeme s člověkem, který má obtíže v komunikaci, a cíle a kroky jsme více odhadovali z jeho chování a životního stylu než z jím jasně definovaných přání.

Pokud se stane, že se okolnosti změní, měníme i plán. Například jsme podle dostupných informací plánovali zapojení studenta na praxi, kterou jsme měli předem přislíbenou a nakonec se ji nepodařilo zrealizovat, protože se u zaměstnavatele změnily podmínky praxí. Je třeba na takové situace při realizaci plánu myslet a hledat alternativní řešení.

### 4.7.1 ZÁZNAM O UČENÍ

Pokud se člověk učí v průběhu realizace plánu nové věci, může nám velmi pomoci nástroj *Záznam o učení*. Pomůže nám zaznamenat, jaké pokroky člověk v průběhu učení učinil. Vždy u dané aktivity, kterou se člověk učí, zaznamenáváme, kdo u této situace byl, co fungovalo dobře a co nikoliv. Tedy co šlo člověku dobře, co se povedlo, co už bezpečně zvládá a co ještě neumí, na čem je třeba pracovat. Tento záznam by měli vyplňovat všichni lidé, kteří danému člověku s touto činností pomáhají. Záznam o učení také pomáhá zapojeným lidem vidět, jak vypadala podpora kolegy u daného člověka před tím, než je řada na něm. Každý tak ví, jak má jeho podpora vypadat, aby pro člověka dělal věci, které potřebuje. Můžeme také díky tomu zpětně v čase vidět, jakých pokroků člověk ve spolupráci s námi dosáhl a jakým tempem jich dosahoval.

datum	popis činnosti	co šlo dobře	co nešlo dobře

**Obr. 46:** Záznam o učení



## 4.8 Nástroje používané ve fázi vyhodnocování plánu

Vyhodnocování plánu děláme obvykle v čase, který si vytyčíme již při jeho sestavování. Už tehdy počítáme s krokem, kdy budeme plán vyhodnocovat. Vyhodnocování provádíme po uplynutí doby, na kterou byl plán vytvořen. V ojedinělých případech probíhá vyhodnocení dříve, například z důvodu, kdy člověk už nechce v realizaci plánu pokračovat, nebo se vyskytly důležité okolnosti a člověk se chce vydat jiným směrem.

Vyhodnocení dělá s člověkem ten, kdo s ním plán připravoval a realizoval, případně se do toho zapojí celý plánovací tým kolem člověka. Může to být ten samý nebo obdobný tým, který byl na předchozí plánovací schůzce. K vyhodnocení můžeme svolat novou plánovací schůzku, pokud je to užitečné. Společně procházíme s člověkem jeho plán a bavíme se o tom, jak jsme postupovali, které věci se podařily, případně které se nepodařily. Hlavní slovo má zase člověk, jehož se plán týká. Je důležité zjistit, jak se plán povedl z jeho pohledu. Naše zpětná vazba, jak to vidíme my, může člověku pomoci uvědomit si věci, které dosud neviděl.

Účelem této části plánování je kromě vyhodnocení plánu zjistit, jak pokračovat dále, neboť prvním plánem spolupráce s člověkem obvykle nekončí. Jde spíše o zastavení se na rozcestí a zamýšlení, kam jsme došli a kam se vydáme dál.

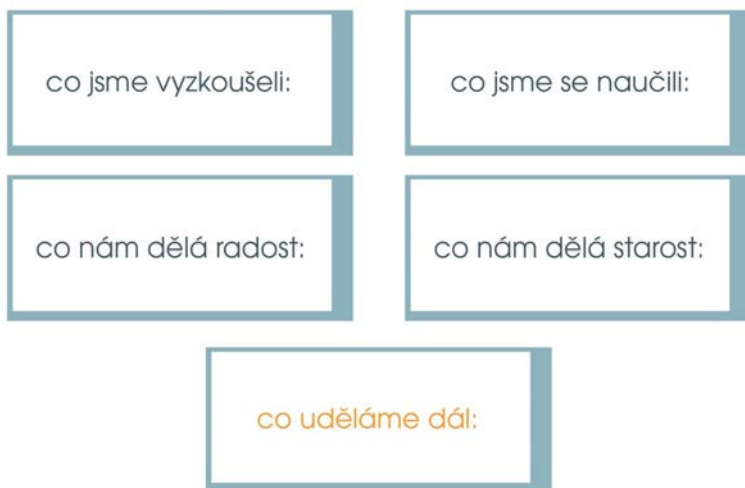
### 4.8.1 NÁSTROJ 4 + 1 OTÁZKA

Jako velmi efektivní pro vyhodnocení spolupráce se osvědčil nástroj PZČ 4 + 1 otázka. Díky své struktuře nás vede v přemýšlení, jaké bylo to, na čem jsme pracovali, a jak postupovat dál. Můžeme ho použít jen v úzkém kruhu hlavních lidí, kteří člověku pomáhali s plánem a jeho realizací, nebo také můžeme zapojit do diskuse další důležité lidi. Rozdíl mezi obyčejnou debatou nad tím, co bylo, a tímto nástrojem je, že získáme cenné a strukturované údaje.

Zamýšlíme se společně nad těmito otázkami:

- ▶ **Co jsme vyzkoušeli:** Na čem jsme pracovali, co jsme se učili, co jsme dělali.
- ▶ **Co jsme se naučili:** Co se naučil člověk a co lidé kolem něj, co nám to dalo nového.
- ▶ **Co nám dělá radost:** Co se povedlo, co bylo dobré, co šlo hezky.
- ▶ **Co nám dělá starost:** Co se nepovedlo, co nás zklamalo, co nešlo, co nám dělá starosti.
- ▶ **Co podnikneme dále:** Ukazuje nám to směr se zohledněním výstupů předchozích kroků.

Dobré je informace zapisovat, abychom s nimi mohli dále pracovat. Někdy nám může pomoci, když nás debatou někdo provází, může to být například náš kolega, metodik, asistent.



**Obr. 47:** 4 + 1 otázka

**LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:**

- HELEN SANDERSON ASSOCIATES, 2020. *Person centred practices*. Dostupné z: <http://helensandersonassociates.co.uk/> [cit. 9. 1. 2021].
- Informace MŠMT k vyplňování vysvědčení na základních školách od školního roku 20012/2013, č. j. MSMT-46357/2012-210. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-vyplnovani-vysvedceni-na-zakladnich-skolach-od-3> [cit. 10. 11. 2014].
- KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- LUNT, L., 2010. *Person Centered Planning (seminář v rámci výcviku Person Centred Planning pořádaný organizací Quip – Společnost pro změnu)*. Praha: Quip – Společnost pro změnu.
- MAŠTALÍŘ, J., 2021. *Kam dál? Ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5953-0.
- MINISTRY OF CHILDREN AND FAMILY DEVELOPMENT, 2005. *Transition Planning for Youth with Special Needs: A Community Support Guide*. Dostupné z: [http://www.mcf.gov.bc.ca/spec\\_needs/pdf/support\\_guide.pdf](http://www.mcf.gov.bc.ca/spec_needs/pdf/support_guide.pdf) [cit. 28. 9. 2013].
- O'BRIEN, J., 2016. *Kořeny plánování zaměřeného na člověka*. <http://www.kvalitavpraxi.cz/res/archive/013/001593.pdf?seek=1273675649> [cit. 23. 2. 2016].
- O'BRIEN, J., 2008. *Plánování zaměřené na člověka (seminář pořádaný organizací Quip – Společnost pro změnu 16. 1. 2008)*. Praha: Quip – Společnost pro změnu.
- PATTON, J. R. a C. DUNN, 1998. *Transition from School to Young Adulthood: Basic Concepts and Recommended Practices*. Austin: PRO-ED. ISBN 0-89079-782-X.
- PÖRTNER, M., 2009. *Na osobu zaměřený přístup v práci s lidmi s mentálním postižením a s klienty vyžadujícími trvalou péči*. Praha: Portál.
- QUIP – SPOLEČNOST PRO ZMĚNU, 2021. *Plánování zaměřené na člověka*. Dostupné z: <http://www.kvalitavpraxi.cz/planovani-zamerene-na-cloveka.html> [cit. 8. 1. 2021].
- SANDERSON, H., 2000. *Person Centred Planning: Key Features and Approaches*. Dostupné z: [http://web.thebigtree.org/images/PCP\\_Key\\_Features.pdf](http://web.thebigtree.org/images/PCP_Key_Features.pdf) [cit. 27. 10. 2013].
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- THOMPSON, J., 2008. *Person Centred Practice for Professionals*. Open University Press. ISBN 978-0-335222-195-0.
- VALENTA, M., P. PETRÁŠ et al., 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3311-0.
- Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/>

zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=59591&nr=48~2F2005&rpp=100#local-content [cit. 5. 12. 2014].

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS)*. Praha: Tauris. ISBN 978-80-87000-25-0.

WEHMAN, P., 2002. *Individual Transition Plans: The Teacher's Curriculum Guide for Helping Young with Special Needs*. 2<sup>nd</sup> ed. Austin: PRO-ED. ISBN 0-89079-878-8.

WEHMAN, P., 2011. *Essentials of Transition Planning*. 1<sup>st</sup> ed. Baltimore: Brookes Publishing Comp. ISBN 978-1-59857-098-4.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. MŠMT ČR. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58471&nr=561~2F2004&rpp=15s#local-content> [cit. 13. 9. 2014]

## Závěr

V závěru rukověti bychom s vámi rádi sdíleli zkušenosti partnerů zapojených do našeho tříletého projektu „ZP Kariéra“, tedy metodiků tranzitní podpory z řad speciálních pedagogů, vzdělávajících žáky se SVP. Zjišťovali jsme, jak sami oblast ukončování školní docházky a plánování přechodu u svých žáků vnímají, hodnotí a proč ji považují za důležitou. Také nás zajímalo, jak celkově projekt hodnotí a zda budou v nastavené koncepci práce u svých žáků pokračovat, a to i po jeho ukončení.

Informace uvedené výše, tedy konkrétní praktické rady a postupy, směřují k lepší podpoře žáků se SVP v procesu jejich vzdělávání. Na myslí však máme podporu zaměřenou pro futurum – na období po skončení školní docházky. A věříme, že více než naše závěrečné hodnocení připraveného textu budou pro vás, čtenáře, inspirující praktické poznámky a postřehy pedagogů, kteří dnes a denně „žijí“ realitu popisovanou v naší rukověti.

Zde jsou některé z nich:

*Do tranzitního programu jsem zařadila Vašíka, chlapce s těžkou mentální retardací a souběžným těžkým tělesným postižením, kterému život navíc komplikuje nevidomost. Ptala jsem se sebe sama, jak se může takto postižený kluk uplatnit v oblasti práce. Ale on může nabídnout mnohé: své čitelné reakce na stimuly z okolního světa, své osobité projevy emočního rozpoložení, svůj jedinečný způsob komunikace při pocitech libosti či nelibosti. A tak je hoch zaměstnán na Konzervatoři v Českých Budějovicích v roli odbourávače trémy, narušitele výukového klidového klimatu a nositele zpětné vazby pro pedagogy i studenty, kteří mu zahrají a vyloudí na tváři úsměv, jenž pak potěší všechny, kdo s ním pracují a nejvíce jeho maminku, která před dvaceti lety stála před rozhodnutím, zda těžce nedonošeného syna nechat odpojit od přístrojů. Děkuji, že tento projekt umožňuje smysluplné věci.*

Martina, MŠ, ZŠ a PŠ Trhové Sviny

Vždycky jsem si myslela, že s rodiči i žáky „plánování přechodu“ během své dlouholeté učitelské praxe dělám. Zapojením do projektu jsem ale brzy zjistila, že se mýlím. Snaha sice byla, ale až dovednosti a zkušenosti, získané v průběhu osobního i občasného on-line setkávání s odborníky z „praxe“ mi hodně pomohly posunout se v této oblasti dále. Žáci i rodiče ocenili množství a pestrost technik, které jsem do hodin zapojila a díky nimž se žáci, a vlastně i rodiče, dokázali „rozmluvit“. Bylo pak snadnější je provést úvahami o jejich životě po ukončení školní docházky. Hodně oceňuji dobře zvolenou organizaci projektu a zapojení asistentů do odborných praxí. Doba „covidová“ mě sice přibrzdila v rozvíjení získaných dovedností v „plánování přechodu“, ale v dalších „necovidových“ letech se chystám naplánovat mnoho dalších „přechodů“ svých žáků.

Michaela, MŠ, ZŠ a PŠ Pardubice

Čím chceš být? Co budeš dělat? ... Otázky na tělo, na které hledáme společně s tranzitem odpovědi. V tom nám pomáhají popsané techniky plánování, jednoduché otázky jako třeba co mám ráda nebo co nemám ráda, co mě baví a co nebaví, s čím potřebuji pomoci, a jedna moje žačka řekla i: co nesnáším. Pomocí odpovědí se zamýšlíme nad zmapováním současné situace a z toho vyplývá i řešení budoucnosti. Není potřeba řešit a plánovat celý život. Je potřeba vytyčit si dosavadní mapu našich životů a určit si cestu, která se skládá z kousků dosažených cílů, které vedou ke spokojenému životu.

My dospěláci to víme, ale je potřeba s tím pomoci i našim žákům a jejich rodinám a tuto fázi života, kterou můžeme nazývat tranzitem nebo přechodem do života, jim zpříjemnit pomocí jednoduchých slov, hesel, obrázků, malůvek, barviček a společného povídání. Díky tomu pak vznikají krásné pracovní listy, portfolia a plakáty, které našim žákům usnadní rozvoj v jejich další životní etapě. Jen myslete stále na to, že jeden list není na celý život! Že se to v průběhu života mění.

Nevěříte? Vyzkoušejte si to prvně na sobě. A pak posuďte sami.

Karolína, MŠ, ZŠ a PŠ Znojmo

Plánování přechodů u žáků, se kterými pracujeme, je nezbytnou činností pro jejich budoucí úspěšné uplatnění v životě. Důležitost spočívá v komplexnosti a zaměření se na všechny oblasti nejen vzdělávání a pracovního uplatnění, ale i na vztahy, bydlení, volnočasové aktivity – s výhledem do blízké i vzdálenější budoucnosti v reálném pohledu. Nesmírným přínosem je spolupráce více subjektů, krokování, přístup zaměřený na člověka, jeho potřeby, sny, cíle.

Tyto přístupy práce bychom chtěli i nadále využívat. Vzhledem k jejich časové náročnosti bych chtěla v budoucnu zřídit pozici sociálního pracovníka, který by se této aktivitě věnoval u všech žáků vycházejících naší školu.

Lubica, OU a PŠ Mohelnice

Největší přínos projektu pro žáky naší praktické školy jednoleté spatřujeme ve dvou rovinách: zaprvé máme k dispozici velmi propracovanou metodiku osvědčených technik a aktivit, které žákům umožní uvědomit si své sny a přání, silné stránky, možnosti a vlastní potenciál; zadruhé v rámci projektu vyrazíme častěji na různé exkurze a vysíláme žáky na pravidelné praxe, což jim pomáhá rozvíjet pozitivní vztah k práci, budovat pracovní návyky a vytvořit si představu, jaké to je chodit do zaměstnání. Projekt dává našim žákům šanci na možné budoucí pracovní uplatnění, otevírá jim nové možnosti a rozšiřuje obzory. Rádi bychom v nastaveném systému práce pokračovali i nadále.

Petra, MŠ, ZŠ a SŠ Hradec Králové

Techniky používané v tranzitním programu mi otevřely nový pohled na práci se žákem v rámci individuálního plánování jeho přechodu do dalšího vzdělávání. Zejména mě zaujala individuální a systematická práce se žákem při vytváření portfolia, umožňující navázání daleko hlubšího vztahu s ním i s jeho rodiči. Vyvrcholením dlouhodobé spolupráce byla pro všechny schůzka s vytvořením MAPY či CESTY, která měla úplně jinou atmosféru než běžné schůzky s rodiči vycházejících žáků.

Spoustu námětů a činností z projektu budu určitě nadále používat ve své práci výchovné poradkyně. Bylo by skvělé, kdyby se tyto „nadstandardní“ aktivity staly běžnou praxí a byl jim dán větší prostor – ať už formou samostatného předmětu, snížení úvazku výchovného poradce či zřízení funkce kariérového poradce na každé škole.

Dagmar, ZŠ a PŠ Velké Meziříčí

Je to významný moment u všech žáků, který je podstatný z hlediska člověka samého, ale i celospolečenského. V podstatě všichni žáci potřebují pomoci a úkolem dobrého výchovného poradce či učitele je jim pomocnou ruku nabídnout. Někteří rodiče nemají dostatečné schopnosti, aby tento krok zvládli zcela samostatně, a je třeba jim být přátelskými rádci a doporučovat, kdy je třeba učinit konkrétní kroky. Pokud má dítě dostatečné pracovní vzory ve své rodině, zvládne se většinou připravit na „nějakou“ profesi a potom opět „nějakým“ způsobem začlenit do pracovního procesu ve společnosti (nemusí to být ani ve vyučeném oboru), pochopí prostě systém a přijme jej. Přirozeně přebere model ze své rodiny. Pokud však takové příklady nemá, bohužel se obtížně jakkoliv pracovní zařazuje a může ho to i negativně ovlivnit existenčně, při čemž zatěžuje sociální systém. Pro rodiče často závažně postižených žáků je jistě významné, že i jejich děti dostanou šanci začlenit se a uplatnit se v době dospělosti a žít tak v jisté míře plnohodnotný život.

V rámci procesu plánování přechodu se nám líbí širší pohled na jednotlivé aspekty, které žáka ovlivňují a pomáhají jemu samotnému i jeho rodině a okruhu přátel se lépe zorientovat a poznat dotyčného. Některé nástroje plánování lze velmi dobře využít ve všech rovinách, zejména pro použití adekvátní pomoci, hledání



osob/organizací, které mohou v dané problematice pomoci, stanovení konkrétního splnitelného úkolu včetně časového horizontu pro jeho splnění a další. Tranzitní program nám rozšířil možnosti technik poznávání, zpracování výsledků poznání a řešení možností praktického uplatnění žáků se SVP ve společnosti.

V určité míře ve škole pracujeme v tomto duchu již delší dobu. Snažíme se být vždy nápomocni, a to nejen při tomto důležitém životním rozhodování.

Danuše a Alena, ZŠ Rokycany

Plánování přechodu je souhrn nástrojů, které jsou využity při přechodu ze školního prostředí do prostředí samostatného bydlení či pracovního uplatnění. Na naší škole nám velice pomohlo zapojení žáků do praxe spolu s asistentem. Díky tomu se mohli žáci individuálně rozvíjet a dostali možnost zapojit se do reálného pracovního prostředí. Dívky z praktické školy jednoleté získaly příležitost realizovat praxe ve veřejné jídelně Technických služeb. Chlapci se individuálně zdokonalovali v praktických činnostech ve školní dílně.

S podporou asistenta by mnoho žáků získalo uplatnění v reálném zaměstnání, což by uspokojilo potřebu uznání a úcty každého z nich.

Jitka a Věra, ZŠ a PŠ Velká Bíteš

Účast v projektu mi přinesla nový úhel pohledu na život lidí se znevýhodněním a postižením. Uvědomila jsem si, že některé naše tendence a strachy mohou negativně ovlivňovat průběh života těchto lidí. Mluvíme často s dospívajícími jako s malými dětmi, v důsledku strachu mnohdy bráníme jejich rozvoji a seberealizaci. Zapomínáme, že mají stejné potřeby a touhy jako zdraví jedinci.

Upřímně musím přiznat, že jsem si nedovedla představit, že by i tito lidé mohli žít v podstatě plnohodnotný život. Nyní vím, že je to možné. Samozřejmě v rámci jejich možností, schopností, dovedností a s naší podporou.

Techniky plánování zaměřené na člověka mě dovedly k hlubokému zamyšlení, ke změně přístupu nejen k postiženým, ale i ke mně samé. Pochopila jsem, že základem je změna myšlení a přístupu každého jednotlivce a celé společnosti. Získané poznatky se snažíme aplikovat do života.

Lenka a Jana, ZŠ Touškov

Plánování přechodu je pro naše žáky přínosné zejména v tom, že navštěvujeme různá zařízení, firmy, kde naši žáci mohou získat větší přehled o místech, kde mohou pracovat. Mají možnost vyzkoušet si různorodou práci a tím být lépe připraveni do života nebo pro další profesní růst.

Techniky zaměřené na člověka, jako jsou například Kruh vztahů, Moje sny, Moje silné a slabé stránky a Profil na jednu stránku, se dají skvěle využít pro celou

třídu, zvláště když přijdou noví žáci a chceme je blíže poznat. Od té doby, co tyto techniky znám, využívám některé ve své třídě již pravidelně.

Petra, MŠ, ZŠ a SŠ Hradec Králové

Tranzit pro všechny zúčastněné z mého pohledu znamená zájem o člověka jako takového. Konečně se o žáka někdo zajímá a chce řešit, co a jak s ním bude dál.

Velice jsem se sblížila s rodinami a žáky zapojenými do plánování přechodu. Rodiče velice potěšilo, že je o jejich děti zájem, byli překvapeni, jak jejich děti vidíme my pedagogové, co všechno dovedou a zvládnou, že také mají své potřeby a sny. Sama jsem si techniky zkusila na sobě a žácích své třídy, techniky jsou skvělé na sebepoznání, ale i ve třídě na stmelení kolektivu a poznání se vzájemně a zapojení celé rodiny, přátel a lidí okolo žáků.

Lucie, MŠ, ZŠ a SŠ Olomouc

Plánování přechodu do další etapy života je velice významné nejen pro cílovou skupinu – žáky s mentálním postižením, ale i pro jejich rodiny, přátele, komunitu, školu, a dotýká se i celé naší společnosti. Obavy o budoucnost svých dětí mají všichni rodiče, ale u rodičů dětí s postižením se prohlubují především v období, kdy se blíží konec školní docházky. Co bude s naším dítětem dál?

Tranzitní program by nám měl umožnit během školní přípravy vhodně namotivovat a přivést naše žáky k realistickému plánování další etapy jejich života. Pomoci žákům v rámci individuálního plánování rozpoznat a uvědomit si vlastní přání a možnosti, ale i limity, definovat míru potřebné podpory, zjistit co chtějí, na co mají, kdo jim může pomoci.

Program by se tak mohl stát účinným nástrojem, který žáky s mentálním postižením v rámci individuální přípravy co možná nejlépe vybaví na možnost budoucího zaměstnání a poskytne jim tak možnost seberealizace a začlenění do společnosti. Zde je třeba připomenout, že významnou součástí profesní přípravy jsou místa výkonu praxe, která žákům umožňují získávat dovednosti a pracovní návyky, místa, kde se žáci setkávají s realitou. Bez těch lidí, kteří poskytují své firmy či pracoviště pro výkon odborné praxe a s trpělivostí se našim žákům věnují, bychom se neobešli. Směle bychom se mohli bavit o „srdcařích“, kteří nám pomáhají. V rámci profesní individuální přípravy by mělo být žákům umožněno vykonávat různé typy práce, pracovních úkonů a činností, vždy s nutností zvážení míry poskytované podpory, a společně plánovat a hledat to, v čem by se žáci našli, v čem by byli spokojeni a šťastní.

Jsmo přesvědčeni o tom, že to je i cesta, která umožní žákům převzít v životě přiměřenou míru zodpovědnosti za sebe a své jednání a povede je k samostatnosti. To je i cílem naší školy, proto jsme rádi, že jsme se stali součástí týmu lidí, kteří poskytují účinnou podporu a pomoc žákům s mentálním postižením.

Tomáš, ZŠ a PŠ Teplice

Důležitost vnímáme v samotné myšlence projektu, a tou je co nejvíce usnadnit přechod žáků se SVP po ukončení školy – příprava těchto žáků na přijetí do pracovního procesu a praktický nácvik situací, aby tito žáci mohli v budoucnu žít samostatným způsobem života. Exkurze a praxe v různých pracovních podnicích, terapeutických dílnách a stacionářích, které jsme doposud navštívili, ukazují, jak je tato podpora žáků se SVP důležitá pro všechny zúčastněné – jak pro rodiče, tak pro budoucí potenciální zaměstnavatele a samozřejmě i pro nás učitele.

Díky technikám plánování zaměřeného na člověka, které máme k dispozici, se můžeme na konkrétního žáka zaměřovat cíleně a můžeme se mu věnovat individuálněji. Vidíme tak jeho posun v různých oblastech života tím, jak intenzivně získává nové sociální a pracovní dovednosti, objevuje svůj skrytý talent a odkrývá tak postupně i svůj budoucí pracovní potenciál.

Naše škola je do projektu zapojena teprve pár měsíců, ale samotné zážitky, prožitky a zkušenosti, které postupně získáváme jak s žáky, tak s rodiči, s kolegy z naší školy i z ostatních škol, ale i s různými firmami a podniky jsou k nezaplacení. Určitě bychom tyto techniky a přístupy práce chtěli využívat a rozšiřovat i mezi ostatní žáky, kteří do projektu dosud nejsou zapojeni.

Jaroslava a Romana, OU Kelč

Plánování přechodu žáků, ať již do práce, nebo do nějakého následného zařízení, je velmi významný krok. Žáci se lépe zadaptují a díky tomu může být přechod bezproblémový. Pro žáky i rodiče je důležité mít možnost seznámit se s různými možnostmi a ujasnit si priority. Pro nás je výhodou, že lépe poznáme rodinu a její potřeby a můžeme se na vytyčených cílech dohromady podílet. Je dobré, když všichni (rodiče, žák i škola) mají stejný cíl a společně na něm pracují. Proto bych chtěla dále využívat a plánovat přechod i s dalšími žáky.

Petra, MŠ, ZŠ a PŠ Brno

Oblast plánování nebo dalšího přechodu do jiné životní etapy je téma, které nejen žáci ze SVP, ale zejména jejich rodiče nedokážou uchopit bez odborné pomoci. Často lpějí na již zavedeném a fungujícím, nebo se bojí plánovat a záměrně myšlenky na budoucnost oddalují. Také se projevuje obava z až příliš smělých plánů, které by jejich děti mohly mít, jelikož se domnívají, že nejsou reálně splnitelné. Na základě těchto zkušeností z mé praxe si uvědomuji, že nabídnout pomocnou ruku jak žákům, tak i rodičům je naprosto nezbytné. Jsem ráda, že mám možnost být součástí tohoto projektu hledání vhodných přístupů, jak rozkrýt potřeby a tužby, a že mohu podpořit plány, které vedou k naplnění snů.

Mám pocit, že už to snad ani není má práce, protože mě to samotnou těší a naplňuje. A ještě větší radost mi dělá nadšení žáků a jejich rodičů z toho, že mohou být do tohoto projektu zapojeni. Pro mě samotnou je velmi inspirativní a motivující mít kolem sebe pozitivně naladěné profesionály, se kterými jsme společně pro tento

*projekt zapálení. Nepochybuji tedy, že tyto přístupy práce budu nadále využívat, rozvíjet a šířit mezi další kolegyně a kolegy.*

Marie, OU a PŠ Nový Jičín

*Oblast plánování přechodu u žáků zapojených do TP vnímám jako náročnou, leč velmi přínosnou. Rodiče i žáci mají dobrý pocit z toho, že se na ně někdo takto konkrétně zaměřuje a věnuje se jim nejen v oblasti vzdělávání, ale i v oblasti profesní orientace, uplatnění na trhu práce a vlastního samostatného života v rámci možností každého z nich.*

*Celý tento proces nám otevřel dveře do nového světa a poukázal ještě více na potřeby našich žáků, možnosti jejich uspokojení a v neposlední řadě vedl k odhalení kladných osobnostních a vztahových charakteristik jak žáků, tak jejich rodin. Všechny přístupy, nástroje a postupy by bylo vhodné přenést do ŠVP, aby mohly být běžnou součástí vzdělávání žáků se SVP na našich školách.*

Radka, OŠ, ZŠ a MŠ Plzeň

## Seznam zkratk

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

HMP – hluboké mentální postižení

ICT – informační a komunikační technologie

IPP – individualizovaný plán přechodu

IVP – individuální vzdělávací plán

LMP – lehké mentální postižení

MP – mentální postižení

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NKS – narušená komunikační schopnost

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PAS – poruchy autistického spektra

PO – podpůrné opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

PŠ – praktická škola

PZČ – plánování zaměřené na člověka

RPV – rámcový vzdělávací program

RVP ZŠS – rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální

SPC – speciálněpedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

SPUCH – specifické poruchy učení nebo chování

STMP – středně těžké mentální postižení

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací program

TMP – těžké mentální postižení

TP – tranzitní program

ZP – zdravotní postižení

ZŠ – základní škola

ZŠSp – základní škola speciální

ZTP – zvlášť těžké postižení

ZTP/P – zvlášť těžké postižení s průvodcem

# 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 specifik 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. 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 závaž-



né 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.

### **3. 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 znalostím místních reálií 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.

### **4. 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.

### **5. 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.

### **6. 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.

## **7. 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.

## **8. 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.

## **9. Atlas – speciální vzdělávací potřeby v ČR**

Atlas je unikátním souhrnným dílem vycházejícím z velmi podrobného vytěžení statistických dat poskytnutých MŠMT ČR, které 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.

## **10. 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.

# **Rukověť kariérového poradce žáků se SVP – individuální plánování a tranzitní program**

Jaromír Maštalíř, Daniela Maštalířová,  
Veronika Škopová, Pavlína Baslerová

Odpovědný redaktor Otakar Loutocký  
Jazyková korektura Zuzana Raková  
Návrh obálky a layoutu Ivana Perůtková  
Sazba Markéta Pučoková

Návrh a grafické zpracování nástrojů PZČ Štěpánka Škopová

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

DOI: 10.5507/pdf.22.24460895

ISBN 978-80-244-6089-5 (tištěná publikace)

ISBN 978-80-244-6090-1 (online: iPDF)

VUP 2022/0063 (tištěná publikace)

VUP 2022/0064 (online: iPDF)

Neprodejná publikace

**Rukověť kariérového poradce žáků se SVP – individuální plánování a tranzitní program** vznikla jako jeden z výstupů rozsáhlého projektu *Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programů žáků se SVP pro ČR* (realizovaného v letech 2020–2022 na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci) a představuje průvodce pro všechny, kteří jsou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v době ukončování jejich školní docházky nablízku. Proces ukončování školní docházky a plánování přechodu do další etapy života žáka se SVP je spojen s mnoha výzvami i překážkami. Představuje období spjaté s řadou „otazníků“ u všech zúčastněných. Může se jednat o třídního učitele, výchovného či kariérového poradce, ředitele školy, pracovníka vybraného školského poradenského zařízení či rodiče žáka.

V úvodu publikace je vymezena cílová skupina žáků a pojetí plánování přechodu, následuje popis tranzitního programu (jako jeho nedílné součásti) a principů práce s žákem v rámci plánování zaměřeného na člověka, přehled a charakteristika konkrétních nástrojů a technik práce, které lze při ukončování školní docházky a plánování přechodu s žáky efektivně využít. Představované nástroje jsou doplněny o skutečné příklady z praxe a zkušenosti pedagogů, kteří takto se svými žáky v rámci výše uvedeného projektu pracují.



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



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

